



**BİLGİSAYAR DESTEKLİ VE DOĞRUDAN STRATEJİ
ÖĞRETİMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ**

Aydın BULUT

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Aydın

Soyadı : BULUT

Bölümü : Temel Eğitim Bölümü / Sınıf Öğretmenliği

İmza :

Tez Teslim Tarihi : 25/02/2021

TEZİN

Türkçe Adı: Bilgisayar Destekli ve Doğrudan Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Computer Assisted and Direct Strategy Instruction on Reading Comprehension

ETİK İLKELERE UYGULUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı : Aydın Bulut

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Aydın Bulut tarafından hazırlanan “Bilgisayar Destekli ve Doğrudan Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman:(Prof. Dr. Mustafa YILDIZ)

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr. Hayati AKYOL)

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Prof. Dr. Mustafa ULUSOY)

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Prof. Dr. F. Çetin ÇETİNKAYA)

(Sınıf Eğitimi, Düzce Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Özlem BAŞ)

(Sınıf Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 26 / 01 /2021

Bu tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Beni okutan sevgili halama...

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca her açıdan daima yanımda olan, araştırmanın her aşamasında hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, sadece akademik olarak değil insani olarak da örnek aldığım çok değerli tez danışmanım **Prof. Dr. Mustafa YILDIZ**'a;

Yüksek lisans ve doktora eğitimim süresi içerisinde kendisinden dersler alma şerefine nail olduğum, öğrencisi olmaktan her daim gurur duyduğum, gösterdiği akademik duruşuyla ve insani yönüyle bende büyük hayranlık uyandıran, tezin başından sonuna kadar her türlü desteğini esirgemeyen saygıdeğer hocam **Prof. Dr. Hayati AKYOL**'a;

Doktora tez çalışması sürecinde farklı bakış açılarıyla araştırmaya destek veren ve her daim yanımda olan çok değerli hocam **Doç. Dr. Özlem BAŞ**'a;

Lisans döneminde akademik çalışma konusunda bende ufuk açan çok değerli rahmetli Öğr. Grv. Bekir Sami ÖZBALCI hocama; Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN hocama; Prof. Dr. Selma YEL hocama; Prof. Dr. Neşe TERTEMİZ hocama; Prof. Dr. Mustafa ULUSOY hocama; Prof. Dr. F. Çetin ÇETİNKAYA hocam; Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK hocama; Prof. Dr. Bekir BULUÇ hocama; Doç. Dr. Vedat AKTEPE ve Mustafa KARADENİZ hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans ve doktora eğitim sürecinde her daim yanımda olan sevgili eşim **Fatma Gül BULUT**'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

BİLGİSAYAR DESTEKLİ VE DOĞRUDAN STRATEJİ ÖĞRETİMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Aydın BULUT

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT 2021

ÖZ

Bu araştırmada, bilgisayar destekli ve doğrudan strateji öğretiminin okuduğunu anlamaya, okuduğunu anlama özyeterliliği ve okuduğunu anlama üstbilişsel farkındalığına etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı açıklayıcı-sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma, 2015–2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kastamonu ili merkez ilçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulunun üç dersliğinde öğrenim gören 61 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Bilgisayar destekli strateji öğretimi için oluşturulan deney grubunda 20 öğrenci, doğrudan strateji öğretimi için oluşturulan deney grubunda 20 öğrenci ve normal MEB müfredatına göre öğrenime devam etmekte olan kontrol grubunda 21 öğrenci yer almıştır. Araştırmada, açıklayıcı sıralı karma modelin nicel boyutunda veri toplama aracı olarak, Okuduğunu Anlama Testi, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalık Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Özyeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Ayrıca, bizzat araştırmacı tarafından uygulama öncesi ve sırasında tutulan “araştırmacı günlükleri” kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, ANOVA ve ANCOVA kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin incelenmesinde ise betimsel analiz

kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 21.0 istatistiksel paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli ve doğrudan strateji öğretiminin okuduğu anlamaya pozitif yönde katkı sağladığı; okuduğunu anlama öz yeterliğine ilişkin anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı ve okuduğunu anlamada üstbilişsel farkındalığa ilişkin olarak pozitif yönde anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca, nitel incelemeler sonucunda bilgisayar destekli ve doğrudan strateji öğretimin öğrencilerin derse karşı ilgi, tutum ve davranışlarına ilişkin olumlu yönde katkılar sağladığı ortaya konmuştur.



Anahtar Kelimeler : okuduğunu anlama, strateji öğretimi, SQ4R
Sayfa adedi :217 + xvii
Danışman : Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

**THE EFFECT OF COMPUTER-ASSISTED AND DIRECT STRATEGY
TEACHING ON READING COMPREHENSION**

(Doctoral Dissertation)

Aydın BULUT

GAZI UNIVERSITY

FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

FEBRUARY 2021

ABSTRACT

The aim of the study was to examine the effect of computer-assisted and direct strategy teaching on reading comprehension, reading comprehension self-efficacy and reading comprehension metacognitive awareness. This study had a combined sequential descriptive design where qualitative and quantitative research models were used together. The study was carried out with 61 fourth-grade students who studied in three classrooms of a public school at the moderate socioeconomic level in the central district of Kastamonu, Turkey in the spring semester of the 2015-2016 academic year. The quantitative part of the study was designed with a pre-test-post-test control group experimental study. The qualitative part included focus-group interview and observation. Two experimental and one control groups were formed in this study. The experimental group that was formed for the computer-assisted strategy teaching included 20 students, the experimental group that was formed for the direct strategy teaching included 20 students and the control group that continued education according to the Ministry of National Education curriculum included 21 students. The Reading Comprehension Test, Metacognitive Reading Comprehension Scale, and Reading Comprehension Self-Efficacy Scale were used as data collection tools in the quantitative dimension of the combined sequential descriptive model. Semi-structured interview and observation forms were used for the data collection in the qualitative dimension. In addition, the "researcher's diaries" that were kept by the researcher before and during the implementation were used. Arithmetic mean, frequency, percentage, standard deviation, ANOVA and ANCOVA were used for the analysis of quantitative data.

Descriptive analysis was used for the evaluation of the qualitative data. Data obtained in the study were analyzed with the SPSS 21.0 statistical package program. It was found that computer-assisted and direct strategy teaching positively contributed to reading comprehension and there was a significant difference between the computer-assisted strategy teaching and reading comprehension in the control group. There was no significant difference between the groups in terms of reading comprehension self-efficacy while there was a significant differentiation in favor of direct strategy teaching in relation to the metacognitive awareness in reading comprehension. Moreover, this qualitative study revealed that computer-assisted and direct strategy teaching contributed positively to the ' interest, attitude and behaviors of the students about the lesson.

Key Words :reading comprehension, teaching strategy, SQ4R

Page Number : 217 + xvii

Supervisor :Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGULUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Varsayımlar	11
1.5.Sınırlılıklar	11
BÖLÜM 2	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Okuma	12
2.2. Okuduğunu Anlama.....	13
2.3. Okuduğunu Anlama ve Üstbiliş	15
2.4. Okuduğunu Anlama ve Öz yeterlik	18
2.5. Doğrudan Öğretim Modeli	21
2.6. Okuduğunu Anlama Stratejileri	23
2.6.1. KWL	26
2.6.2. İTS Stratejisi	27

2.6.3. Karşılıklı Öğretim Stratejisi	29
2.6.4. Özetleme Stratejisi.....	30
2.6.5. TİÖD Stratejisi	31
2.6.6. Çoklu Geçiş Stratejisi	32
2.6.7. YODE Stratejisi	33
2.6.8. SQ4R Stratejisi	33
2.7. Bilgisayar Destekli Strateji Öğretimi	37
2.7.1. Doğrusal Metinler/Kitaplar	41
2.7.3. Çoklu Medya Metinleri	42
2.7.4. İnteraktif Kitaplar/Metinler	43
2.7.5. Öğretim Yazılımları	44
2.8. İlgili Araştırmalar	46
2.8.1. Yut İçi Araştırmalar.....	46
2.8.2. Yurt Dışı Çalışmalar	57
BÖLÜM 3	61
YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırma Deseni.....	61
3.1.1. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutu	64
3.1.2. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutu.....	67
3.2. Çalışma Grubu	71
3.3. Veri Toplama Araçları.....	73
3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi.....	74
3.3.2. Okuduğunu Anlama Öz yeterlik Algısı Ölçeği	76
3.3.3. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalık Ölçeği	80
3.4. Verilerin Analizi	81
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	81
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	82
3.5. BDSÖ Uygulama Programı	82
3.6. Araştırmanın Uygulama Süreci	92
BÖLÜM 4	95
BULGULAR.....	95
4.1. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular.....	96
4.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	96
4.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	97

4.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	98
4.1.5.Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	102
4.1.6.Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular	103
4.1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	106
4.1.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	107
4.1.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular	108
4.2. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	110
4.2.1. Birinci Alt amaca İlişkin Bulgular	111
4.2.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	122
4.2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	123
BÖLÜM 5	126
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	126
5.1. Sonuçlar.....	127
5.2. Tartışma	130
5.3. Öneriler	133
KAYNAKLAR	135
EKLER.....	157
Ek 1. Okuduğunu Anlama Testi	158
Ek 2. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algı Ölçeği.....	168
Ek 3. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formu	169
Ek 4. BDSÖ Uygulamasına İlişkin Öğrenci Gözlem Formu	170
Ek 5. BDSÖ ve DSÖ Sürecinde Kullanılan Metin ve Etkinlikler	171
Ek 6. Özgeçmiş.....	215

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öz Yeterliği Düşük ve Yüksek Olan Öğrenci Özellikleri	18
Tablo 2. SQ3R Stratejisine Dayalı Geliştirilen Stratejiler	36
Tablo 3. Yarı Deneysel Modelin Simgesel Görünümü	65
Tablo 4. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen	65
Tablo 5. Araştırmacı Tarafından Alınabilecek Önlemler	68
Tablo 6. Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Testi Öntest Puanları Arası ANOVA Sonuçları	72
Tablo 7. Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Veriler	72
Tablo 8. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Veri Toplama Araçları	73
Tablo 9. Okuduğunu Anlama Testi Madde Güçlükleri, Madde Ayırtıcılıkları ve Güvenirlik Katsayıları	76
Tablo 10. Döndürülmüş Faktör Yükleri	78
Tablo 11. Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Veriler	79
Tablo 12. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği İç Geçerlik Bağımsız Gruplar T-Testi	80
Tablo 13. Okuduğunu Anlama Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	96
Tablo 14. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Öntest Puanlarının Uygulanan Programa Göre ANOVA Sonuçları	96
Tablo 15. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları	97

Tablo 16. <i>Okuduğunu Anlama Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	98
Tablo 17. <i>Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Öntest PuanlarınınUygulanan Programa Göre ANOVA Sonuçları</i>	98
Tablo 18. <i>Test Puanlarının Dağılımının Normalliğine İlişkin Bulgular</i>	99
Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algıları Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri ...</i>	101
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algıları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	101
Tablo 21. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algıları Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri ...</i>	102
Tablo 22. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algıları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	102
Tablo 23. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algıları Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri ...</i>	103
Tablo 24. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algıları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	103
Tablo 25. <i>Test Puanlarının Dağılımının Normalliğine İlişkin Bulgular</i>	104
Tablo 26. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Becerileri Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri ...</i>	106
Tablo 27. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	107
Tablo 28. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Becerileri Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri ...</i>	107

Tablo 29. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	108
Tablo 30. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Becerileri Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri ...</i>	109
Tablo 31. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	109
Tablo 32. <i>Nicel Bulgulara İlişkin Genel Veriler.....</i>	110



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Anlama Düzeyleri	15
Şekil 2. Okumada Üstbilişsel Süreçler	16
Şekil 3. Okuduğunu Anlamada Üstbilişsel.....	17
Şekil 4. Öz yeterliği Geliştiren Unsurlar	19
Şekil 5. Okuduğunu Anlama Stratejileri	25
Şekil 6. KWL Stratejisi Aşamaları	27
Şekil 7 . ITS Stratejisi Aşamaları	28
Şekil 8. Karşılıklı Öğretim Stratejisinin Aşamaları.....	30
Şekil 9.TİÖD Stratejisi Aşamaları.....	32
Şekil 10.SQ3R.....	34
Şekil 11.SQ4R Okuduğunu Anlama Stratejisi	36
Şekil 12. .e-kitap Örneği.....	41
Şekil 13. Su Döngüsü	42
Şekil 14.Çoklu Medya Metni	43
Şekil 15. İnteraktif İçerik.....	44
Şekil 16. Karma Yöntem Araştırmalarının Sınıflandırılması.....	62
Şekil 17.Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin simgesel görünümü	63
Şekil 18.Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeği Öz Değer Faktör Grafiği	77
Şekil 19. BDSÖ Programı Ana Ekranı	83

Şekil 20. BDSÖ Programı Ders Künye Ekranı	84
Şekil 21. BDSÖ Programı Görselleri İnceleme Ekranı	85
Şekil 22. BDSÖ Programı Anahtar Kelimelerle Çalışma Ekranı	85
Şekil 23. BDSÖ Programı Konu Belirleme Ekranı	86
Şekil 24. BDSÖ Programı Metni Tahmin Etme Ekranı	86
Şekil 25. BDSÖ Programı Okuyorum Ekranı	87
Şekil 26. BDSÖ Programı Video İzleme Ekranı	88
Şekil 27. BDSÖ Programı Kendimi İfade Etme Ekranı	88
Şekil 28. BDSÖ Programı Tahminleri Kontrol Etme Ekranı	89
Şekil 29. BDSÖ Programı Metni Özetleme Ekranı	89
Şekil 30. BDSÖ Programı Kendimi Değerlendiriyorum Ekranı	90
Şekil 31. BDSÖ Programı Metni Gözden Geçiriyorum Ekranı	90
Şekil 32. BDSÖ Programı Etkinlik Yapıyorum Ekranı	91
Şekil 33. BDSÖ Programı Nasıl Anladım Ekranı	91
Şekil 34. Grupların Okuduğunu Anlama Öntest-Sontest Puan Ortalamaları	97
Şekil 35. Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeği Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Doğrusallık Dağılımı	100
Şekil 36. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Ölçeği Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Doğrusallık Dağılımı	105
Şekil 37. DSÖ grubuna İlişkin Anahtar Kelimelerle Çalışma Örneği	113
Şekil 38. DSÖ Grubuna İlişkin Metni Tahmin Etme Örneği	114
Şekil 39. BDSÖ Grubuna İlişkin Metni Tahmin Etme Örneği	115
Şekil 40. DSÖ Grubuna İlişkin Metindeki Önemli Yerleri Belirleme Örneği	116
Şekil 41. BDSÖ Grubuna İlişkin Not Alma Örneği	116
Şekil 42. DSÖ Grubuna İlişkin Kendini İfade Etme Örneği	117
Şekil 43. DSÖ Grubuna İlişkin Özetleme Örneği	118

<i>Şekil 44.</i> BDSÖ Grubuna İlişkin Özetleme Örneği	119
<i>Şekil 45.</i> BDSÖ ve DSÖ Grubuna İlişkin Değerlendirme Sınavı Örneği.....	120
<i>Şekil 46.</i> BDSÖ Grubuna İlişkin Metni Yorumlama Örneği	121



BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okuma, insanların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine katkı sağlayan karmaşık bir süreçtir. Okumanın temel amacı ise anlama ulaşmaktır. Anlama ulaşmayan okuma seslendirmeden ibaret kalmaktadır. Öğrenme sürecinde bütün derslerin temelinde okuduğunu anlama önemli bir rol oynamaktadır. Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin istenilen kazanımları ulaşması beklenemez. Bu nedenle eğitim sisteminin en başından itibaren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi bir zorunluluktur. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ise öğrencilerin anlama sürecinde gerekli olabilecek üstbilişsel stratejileri aktif bir şekilde kullanması ve anlamlandırma sürecinde öğrencilerin öz yeterlik becerilerine sahip olması önemli bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin okuma sürecinde hangi stratejileri kullanabileceğinin farkında olması anlama ulaşma açısından öğrencilere belli oranda kolaylık sunabilecektir.

Günümüzde teknolojinin eğitim ortamında aktif olarak kullanılmaya başlamasıyla birlikte okuduğunu anlamaya ilişkin süreçler de bu durumdan payını almıştır. Özellikle okullarda bilgisayar ve tablet kullanımları okuma ve okuduğunu anlama süreçlerinde de etkili olmaktadır. Ders kapsamında oluşturulan *e-içerikler* hızlı bir şekilde sınıflarda kullanılmaya başlamış ve elektronik ortamda okuma ve anlam kurma öne çıkmıştır. Dersin amaçları doğrultusunda hazırlanan e-içerik kullanımının okuduğunu anlamaya etkisinin ve bu süreçte karşılaşılan sorunların incelenmesi önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okumanın nihai amaçlarından biri de öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektir. Okuduğunu anlama, yazılı bir metinden anlam çıkarmaktır. Bu nedenle daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğ. 2000, s. 55). Okuduğunu anlama, okuyucunun sahip olduğu ön bilgi ve deneyimlerini metnin içeriği ve ilişkilerle bütünleştirmesi aracılığıyla metin ile etkileşim kurma yani anlamı yapılandırma sürecidir (Pardo, 2004, s. 272). Okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilere kazandırılması öğrenme sürecinde birçok sorunun ortadan kaldırılmasında önemli bir basamak sunmaktadır. Çünkü okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerden verilen metni tam olarak anlamlandırılması beklenemez. Nitekim ülkemizde yapılan sınavlarda da bu durum karşımıza önemli bir sorun olarak çıkmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilere kazandırılması temel bir ihtiyaç olarak karşımızda durmaya devam etmektedir.

Okuduğunu anlama pek çok bilişsel sürecin etkileşimiyle meydana gelen karmaşık bir süreçtir (Kendeou & Trevors, 2012; Oakhill & Cain, 2000; Swanson, Howard, & Saez, 2006; van den Broek & Espin, 2012; van den Broek, Rapp & Kendeou, 2005). Okuduğunu anlama sürecinde çeşitli zihinsel etkinlikler yapılır. Ön bilgileri kullanma, not alma, tahmin etme, özetleme, paragraflar arasında ilişki kurma, konu ve ana fikir bulma bunlardan bazılarıdır. Pressley (2002) iyi öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde bazı özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

- Okuma sürecinde aktiftirler ve metinle ilgili amaçları vardır,
- Okuma öncesinde metni incelerler ve metne ilişkin tahminler geliştirirler,
- Kelimelerin anlamalarını paragraflardaki bağlamlardan tahmin ederler,
- Ön bilgilerini kullanır ve o bilgilerin doğruluğunu kontrol ederler,
- Anlamı yeniden yapılandırır ve sorgulama yaparlar,
- Kurguya dayalı metinlerde olayları ve karakterler hakkında düşünür ve bu metinleri özetleme eğiliminde olurlar,
- Okumayı, üretmeye dayalı bir süreç olarak görürler.

Bütün bu süreçlerin kullanılmasında öğrencilerin belli bir öz yeterlik algısına sahip olması ve okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin çeşitli üstbilişsel stratejileri kullanması gerekmektedir. Bu karmaşık becerilerin uygulanabilmesinde öğrencilerin bu stratejileri etkin olarak kullanması ve hangi stratejinin hangi aşamasında kullanılması gerektiği bilincinde olması önem arz etmektedir.

Okumada üstbiliş farkındalığı, okuma sürecinde okuma stratejilerini bilinçli bir şekilde kullanmaya ve okuma metninden maksimum düzeyde anlam çıkarmaya katkı sağlamaktadır. Üstbiliş farkındalığı iyi düzeyde olanlar metin içerisinde fikirleri yorumlamayı etkili bir şekilde yaparlar. Bu okuyucular, okuma sürecinde amaçları doğrultusunda çeşitli stratejileri kullanırlar. Anlama süreçlerini takip ederler ve ihtiyaç halinde stratejileri değiştirme yoluna giderler (Zhang ve Wu, 2009, s. 41). Okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerde üstbilişsel stratejilerin yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Okuma sürecinde ne istediğini bilen, metnin okuma öncesi, sırası ve sonrasında ne yapılması gerektiğinin farkında olan öğrencilerin metni anlamlandırma sürecinde daha başarılı olabileceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere en başından itibaren bu stratejiler etkin bir şekilde kazandırılmalıdır.

Pek çok öğrenci anlama sorunu yaşayabilmektedir (Cornoldi & Oakhill, 1996; Pressley, 2006). Bu nedenle okuduğunu anlama eğitimi açık bir şekilde bilişsel bir strateji eğitimi içermelidir (Block & Pressley, 2002; Calfee & Patrick, 1995; Gaskins, 2003; Guthrie, Wigfield, Barbosa, vd. 2004; Pressley, 2006b; Sweet & Snow, 2003). Öğretmenler öğrencilere stratejilerin nasıl kullanıldığı konusunda etkinlikler yapılarak rehber olmalıdır (Block & Pressley, 2002; Calfee & Patrick, 1995). Anlama stratejileri ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğretmenler tarafından model olunarak öğretilmelidir. Öğretmenlerin okuma ve anlama stratejilerinin kullanımı ve öğretimi konusunda sahip oldukları yeterlilikler, kendi öğrencilerinin de stratejik birer okuyucu olmalarını etkileyen önemli unsurlardandır (Akyol ve Ulusoy, 2010). Etkili bir okuma süreci okuduğunu anlama stratejilerini etkili şekilde kullanmaya dayanır (Allen, 2003; Keer & Verhaeghe, 2005). Okuduğunu anlamada bilişsel stratejilerin kullanımı öğrencilerin metni seçme, anlama ve yorumlamasını desteklemektedir (Vellutino, 2003).

Okuduğunu anlama sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanılmasına ek olarak öğrencilerin metni anlamlandırma sürecinde kendini yeterli görmesi, stratejileri kullanabileceği algısına sahip olması anlamaya pozitif yönde bir katkı sağlayabilecektir. Nitekim yapılan araştırmalarda okuma etkinliklerinde öğrencilerin öz yeterlik inancı bakımından olumlu bir tutum içinde olmaları, bu becerilerin etkili bir şekilde kazandırılmasında önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir (Baker, 2003; Chapman ve Tunmer, 2003; Pajares, 2003; Walker, 2003). Bu bakımdan metni anlamlandırma sürecinde duyuşsal olarak öğrencilerin pozitif bir algıya sahip olmasının çok önemli katkıları olabilecektir. Bu bağlamda literatürde öz

yeterliğin geliştirilmesi amacıyla önerilen; geri bildirim, model olma, zor görev, seçim hakkı, işbirlikçi tartışma, değerlendirme yaklaşımı (Walker, 2003), hedef belirleme, öz değerlendirme (Schunk, 2003), strateji kullanımı (Truscott, 1996), öğretim yöntemleri (Senemoğlu, 2005), başarılı öğrenme deneyimleri (Chapman ve Tunmer, 2003; Pajares, 2003) ve olumlu yüksek beklenti (Baker, 2003; Wigfield, 1996) gibi özelliklerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde duyuşsal olarak iyi düzeyde bir öz yeterliğe sahip olmaları ve bilişsel olarak üstbilişsel stratejileri kullanmaları metnin anlamlandırılmasında katkı sağlayabilecektir. Bu nedenle öğrencilerin hem duyuşsal açıdan hem de bilişsel açıdan çeşitli stratejilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu stratejilerin kazandırılması noktasında ise çeşitli yollar karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan bir tanesi de öğrencilere stratejilerin doğrudan öğretilmesidir.

Doğrudan Öğretim Modeli (DÖM), açık bir şekilde öğretmen tarafından açıklama ve örneklendirme yoluyla yönetilen, rehberli uygulamaların bulunduğu bir öğretim modelidir (Rupley, 2009, s. 125; Rymarz, 2013, s. 326). Bu modelin kullanılmasındaki amaç; öğrencilere kazandırılması düşünülen becerilerin genelleştirilmesini sağlamak, öğretim sürecinin kontrol altına alınmasına yardımcı olmak ve etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşimini ortaya koymaktır (Schirmer, 2010, s. 80). DÖM, zihinsel becerilerin geliştirilmesiyle ilgili uygulamaları kapsayan bir modeldir. Modelin ilkeleri çeşitli ders alanlarında, okuma araç gereçleri ile okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması durumunda yeterliliği geliştirmek için uygulanabilir (Coyne vd., 2009, s. 232). Doğrudan öğretim özellikle okuma ve anlama başarısının gelişmesinde oldukça etkili sonuçlar veren düzenli, etkili ve sistematik bir öğretim modelidir (Mac Iver & Kemper, 2002; Munroe-Flores & Ganz, 2007; Ross, vd. 2004).

Okuduğunu anlamada gerekli olan stratejilerin öğretilmesinde sınıf içerisinde DÖM'ün kullanımında öğretmen her bir stratejiyi tanıtırken öğrencilere rehberlik etmeli ve metin üzerindeki uygulamalarla model olmalıdır. Sonraki süreçlerde de öğrenciye verilen desteği aşama aşama azaltmalı ve öğrencilerin stratejileri kullanmalarında daha aktif olmalarına imkân sağlamalıdır. Bu süreç içerisinde öğretmen- öğrenci etkileşimi sürekliliğini korumalı ve anlaşılmayan noktalara açıklık getirilmelidir. Bu sayede metni anlamlandırma sürecinde öğrencilere gerekli olan stratejiler kazandırılmalıdır.

Günümüzde bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişmesiyle birlikte okuma ve okuduğunu anlamada önemli değişiklikler olmuştur. Öğrenme araçları, ortamları ve öğrenen özellikleri de bu değişimlerden etkilenmiştir. Öğrenciler için okuma ve anlama kavramları basılı kitap okur ilişkisinden çıkmış olup, elektronik metinlerin ve ortamların kullanımıyla birlikte çoklu becerilerin de işe koşularak araştıran, sorgulayan, analiz-sentez yapan ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri kullanarak yeni anlamlar kurma noktasına gelmiştir. Bu değişikliklerle birlikte yeni teoriler ortaya atılmıştır. Bu teorilerden biri de yeni okuryazarlık teorisidir. Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack (2004) yeni okuryazarlığı, şu tanım çerçevesinde kavramsallaştırmaktadır:

İnternet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yeni okuryazarlık, hızla değişen bilgi ve iletişim teknolojilerine ve dünyamızda ortaya çıkan ve kişisel ve mesleki yaşamımızın tüm alanlarını etkileyen durumlara adapte olmayı ve başarılı bir şekilde kullanmayı gerektiren becerileri, stratejileri ve eğilimleri içermektedir. Bu yeni okuryazarlık kavramı önemli sorunları tanımlamak, bilgiyi yerelleştirmek, bu bilginin kullanılabilirliğini değerlendirmek, soruları cevaplamada bilgiyi sentez etmek ve diğerleri ile iletişime geçmek için internet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmamızı sağlamaktadır (s. 1572).

Özetle, yeni okuryazarlık teorisi bilgisayar ve internet teknolojisinin öğrenme ortamlarında aktif olarak kullanılmasını savunmaktadır. Bir başka ifadeyle, okumaya ilişkin süreçlerde bilgisayar ve internet teknolojisinin etkili ve verimli kullanılmasını gerekli görmektedir. Yeni okuryazarlık teorisiyle birlikte okuma ve anlama açısından karşımıza e-içerikler çıkmaktadır. Yani elektronik ortama aktarılmış metinler, çoklu medya metinleri, hiperlinkler, interaktif metinler, özel hazırlanmış öğretim yazılımları... Bu e-içerikler yoluyla öğrencilere okuduğunu anlama sürecinde teknolojiye yararlanma olanağı sunulmaktadır. Ertem (2014, s. 54)'e göre elektronik ortamda metinlerin, hiperlinkler, video klipleri dokümanı değiştirme, internet üzerinden bilgi arama gibi farklı özellikleri bulunmaktadır ve her okuyucunun anlama sürecinde kullandığı bilgisi ve deneyimi farklıdır. Elektronik ortamda iyi okuyucular amaçlı okuma, planlama, ön bilgileri aktif hale getirme, gözden geçirme, tahmin etme, metin yapısını inceleme, ana fikri bulma, metindeki bilgileri değerlendirme ve anladığını kontrol etme gibi okuduğunu anlama stratejileri kullanırlar. Ayrıca bireyler internet okumalarında farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerden sonuç çıkarma, kaynaktaki bilgiyi değerlendirme, arama motorlarını kullanma, uygun ve kullanışlı Web sitelerini seçme, Web sitelerinde bulunduğu bilgileri kendi ön bilgisi ve diğer bilgilerle karşılaştırma yapmak durumundadır.

Bilgisayar destekli ğretim yazılımları nitelik kazanabilmek için her Şeyden önce öğrenmede önem taşıyan kimi öğelere sahip olmalıdırlar. Bu öğeler önkoşul davranışlar, ipuçları, katılma, pekiştirme, dönüt ve düzeltmedir. Bu öğelerin yanı sıra, ğretim yazılımları uygunluk, işlerlik, etkililik ve verimlilik özelliklerine sahip olmalıdırlar (Akkoyunlu, 2008, s. 61). Bilgisayar destekli içeriklerin eğitim ortamında kullanılması, ğrenci seviyelerine göre ayarlanabilir özellikte olması, okuma ve anlama sürecinde bireysel farklılıklar için de önemlidir. Bu sayede farklı öğrenme düzeyinde olan öğrenciler kendi hızlarına göre aktif bir katılımla metinlerden anlam kurabilecek ve okuduğunu anlama süreci daha eğlenceli hale gelebilecektir.

Ülkemizde son yıllarda yaşanan gelişmeler ışığında öğrenme ortamlarını çağın özelliklerine uygun hale getirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Fırsatları Geliştirme ve Teknolojiyi İyileŐtirme Hareketi (FATİH) adında bir projeyi imzalamıŐ ve okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm okullarda 570.000 dersliğe LCD panel etkileşimli tahta ve internet sağlamayı planlamıŐtır. Aynı zamanda her ğretmen ve öğrenciye tablet vermeyi amaçlamıştır. Dahası ğretim programları da bilişim teknolojisi destekli öğretime uyumlu hle getirilerek e-içerikler oluŐturulmasını hedefe koymuştur (Fatih Projesi, 2015). Bu nedenle önümüzdeki yıllarda okullarda bilgisayar ve internet teknolojisinden yararlanma konusunda yüksek düzeyde bir beklenti oluşmaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersinde oluşturulan e-içerikleri nasıl kullanabileceği, ne derecede kazanım sağlayabileceği, uygulama sürecinde ne gibi sorunlar yaŐayabileceėi ortaya konulması gereken önemli sorunlardan biridir. Bu doğrultuda strateji odaklı bilgisayar destekli ğretim yazılımlarının okuduğunu anlama sürecinde etkisinin ne olduğu, doğrudan strateji öğretimiyle her hangi bir farklılık oluŐturup oluşturmadığı araştırılması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ülkemizde okuduğunu anlamaya ilişkin olarak yapılan araştırmalarda strateji ğretimi yoluyla ilgili bazı çalışmaların olduğu görülmektedir (Arı, 2014; Ayçin, 2009; Bulut, 2017; Demirel ve Epan, 2012; Yılmaz ve Top, 2015; Kanmaz, 2012; Kanmaz ve Saraçoğlu, 2012; Kıroğlu, 2002; Kuşdemir, 2014; zyılmaz ve Alçı, 2011; Tok, 2003). Bu tür çalışmalarda okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımıyla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arttırılmaya çalışılmış ve bu stratejilerin etkisi incelenmiştir. Fakat okuduğunu anlamaya ilişkin bilgisayar destekli çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda araştırma karşımıza çıkmaktadır (Akçay, 2009; Ovalı, 2011; Zobar, 2010). Bu çalışmalarda

da bilgisayar destekli çalışmalar daha temel düzeyde kalmıştır. Bilgisayar destekli çalışmaların daha çok fen ve matematik derslerinde yoğun olarak kullanıldığı ikinci dil öğretiminde de azımsanamayacak düzeyde olduğu görülmektedir. Fakat Türkçe dersine ilişkin bilgisayar destekli çalışmaların az sayıda olduğu ve bu çalışmaların birçoğunu *ekran okuma* konusunda olduğu saptanmıştır.

Yurt dışında ise okuma ve anlamaya yönelik bilgisayar destekli çalışmaların oldukça yoğun olduğu görülmektedir (Juarez, 2014; Liao, 2015; Lysenko & Abrami, 2014; Ponce, López ve Mayer, 2012; Potocki, Ecalte ve Magnan, 2013; Ruiz, 2015; Reichenberg, 2014; Worrell, 2012; Williams, 2010; Stetter, 2007). Yapılan çalışmalarda okuma ve anlamaya ilişkin e-içeriklerin oluşturulduğu ve bu e-içeriklerin okuma ve anlamaya pozitif yönde katkı sağladığı görülmektedir. Bu nedenledir ki eğitimde teknoloji açısından devrimlerin yapıldığı bu süreçte okuma ve anlamaya ilişkin e-içeriklerin hazırlanması, uygulanması, etkisinin test edilmesi ve süreçte yaşanan sorunların tespit edilmesi araştırılması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Dahası oluşturulan bu içeriklerin strateji odaklı hazırlanması ve bilgisayar yoluyla bu stratejilerin öğrencilere öğretilmesi, sonuçlarının ortaya konması, doğrudan strateji öğretimiyle arasındaki farklılıkların belirlenmesi ortaya konulması gereken bir durumdur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde Bilgisayar Destekli Strateji Öğretiminin [BDSÖ] ve Doğrudan (S)trateji Öğretiminin [DSÖ] öğrencilerin okuduğunu anlama, okuduğunu anlama özyeterliliği ve okuduğunu anlama üstbilişsel farkındalığına etkisini, BDSÖ ve DSÖ uygulamalarının uygulama içeriklerinin karşılaştırılmasını ortaya koymak ve uygulanan BDSÖ uygulamasına ilişkin deney grubundaki öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın nicel kısmında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. BDSÖ, DSÖ ve Kontrol Grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. BDSÖ, DSÖ ve Kontrol Grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. BDSÖ, DSÖ ve Kontrol Grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. BDSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “okuduğunu anlama özyeterlik algıları” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. DSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “okuduğunu anlama özyeterlik algıları” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. BDSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile DSÖ'ye dayalı öğrenme programının uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin “okuduğunu anlama özyeterlik algıları” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. BDSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “üstbilişsel okuduğunu anlama becerileri” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. DSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “üstbilişsel okuduğunu anlama becerileri” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. BDSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile DSÖ'ye dayalı öğrenme programının uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin “üstbilişsel okuduğunu anlama becerileri” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili araştırma sorularına ilişkin ulaşılan sonuçları desteklemek, ulaşılan sonuçların uygulanan yöntemden mi yoksa farklı değişkenlerin de bu süreçte etkili olup olmadığını ortaya koymak, araştırma sürecine ilişkin daha zengin ve derinlemesine bilgilere ulaşmak amacı ile araştırmada ayrıca aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutuna ilişkin sorular aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. Deney grubundaki öğrencilerin BDSÖ ve DSÖ sürecinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma becerileri nasıldır?
2. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe derslerinde uygulanan BDSÖ programına ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
3. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe derslerinde uygulanan BDSÖ programına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma sadece Türkçe dersi ile sınırlandırılmayacak bir kavramdır. Çünkü okumanın nihai amacı anlam kurmaktır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okuduğunu anlama bütün derslerin temelini oluşturmaktadır. Nitekim okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin derslerdeki akademik başarısı daha düşük seviyede kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ilkokul yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılması gereken çok önemli bir konudur.

Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) tarafından gerçekleştirilen sınavlarda 2003-2018 yılları arası yapılan sınavların sonuçlarına genel olarak bakıldığında, katılım sağlayan öğrencilerimizin okuma ve anlama seviyeleri ortalamanın altında kalmaktadır. Benzer şekilde MEB tarafından yapılan Akademik Başarı İzleme ve Değerlendirme (ABİDE) sınavı 2019 sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama sorularına doğru cevap verme oranı % 59,97'dir. Bir başka açıdan öğrencilerin % 40'ı okuduğunu anlama sorularına doğru cevap veremediği görülmektedir. Gerek PISA sonuçları gerekse ABİDE sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerimizin çok ciddi anlamda okuduğunu anlama sorunu yaşadığı görülmektedir. Bu nedenle de okuma ve anlamayı geliştirme çalışmalarına azami derecede önem verilmesi gerekmekte, bu konuda hem MEB hem de üniversiteler ortak çalışarak çözüm yolları üretmek durumundadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ise strateji öğretimi önemli bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilere ilkokuldan itibaren strateji öğretilmesi, metni anlamlandırma sürecinde öğrenciye yol gösterecektir. Gelişigüzel okuma yerine strateji temelli bir okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri kuşkusuz daha yüksek olacaktır. Bu nedenle de öğrencilere erken yaşlarda strateji öğretmek çok önemlidir.

Okuduğunu anlama sürecinde strateji kullanarak metni anlamlandırmaya çalışan ve bilişsel olarak kullandığı stratejilerin farkında olan öğrencilerin elbette üstbilişsel farkındalıkları gelişebilecektir. Bu bağlamda öğrenciler sadece okuduğunu anlamayacak aynı zamanda nasıl anladığını kontrol edebilecektir. Bu bağlamda ele alındığında öğrencilere rehber olarak bilişsel stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde sadece bilişsel yönünün geliştirilmesi değil duyuşsal açıdan da öğrencilerin motive edilmesi, öğrencilerin öz yeterlik algılarının güçlendirilmesi okuduğunu anlamaya katkı sağlayacak başka bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle okuduğunu anlama konusunda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönden geliştirmek okuduğunu anlama becerilerini pozitif yönde etkileyebilecektir. Bu noktada, ilkokul yıllarından itibaren bilişsel ve duyuşsal süreçlerin birlikte ele alınması okuduğunu anlamaya destek olabilecektir.

Günümüzde bilgisayar ve internet teknolojisinden okullarda hızla yararlanıldığını, teknolojinin öğrenme sürecinde önemli bir etken olduğunu ele aldığımızda, okuma ve anlama sürecinde de teknolojiden azami derecede yararlanmak önemli bir konu olarak karşımızda durmaktadır. Özellikle okuduğunu anlama üzerine odaklanan e-içeriklerin, uygulamaların süreçte aktif olarak kullanılması kaçınılmazdır. Bu nedenle bilgisayar destekli içeriklerin oluşturulması ve uygulanması, sonuçlarının test edilmesi gerekmektedir.

Bütün olarak ele alındığında; bu araştırma, okuduğunu anlamayı geliştirme çalışmalarında teknolojiyi kullanması açısından diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Yurt dışında anlamayı geliştirmeye yönelik bilgisayar destekli çalışmalardan olumlu yönde sonuç alındığı (Juarez, 2014; Liao, 2015; Lysenko & Abrami, 2014; Ponce, López ve Mayer, 2012; Potocki, Ecalle ve Magnan, 2013; Ruiz, 2015; Reichenberg, 2014; Worrell, 2012; Williams, 2010; Stetter, 2007); ülkemizde ise bu çalışmaların nasıl sonuç vereceği bilinmemektedir. Bu noktada, bu araştırmanın okuduğunu anlamaya teknoloji boyutunu eklemesi ve bilgisayar destekli öğretimin özellikle okuduğunu anlama, okuduğunu anlama özyeterliliği ve okuduğunu anlama üstbilişsel farkındalığı üzerindeki etkisini ortaya çıkarması açısından önem arz etmektedir. Özellikle de tüm dünyada uzaktan eğitimin yaygınlaşmaya başladığı bir dönemde bilgisayar temelli eğitimlerin uygulanabilirliğinin incelenmesi ve sonuçlarının ortaya konması bu araştırmayı çok daha anlamlı kılabilir.

1.4. Varsayımlar

1. Öğrencilerin ölçme araçlarının seçeneklerine içtenlikle cevap verdikleri,
2. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin, her iki grupta da aynı ölçüde etkilendiği,
3. Deneysel çalışma boyunca deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin gelişimsel ve duygusal özellikler açısından benzer değişimler gösterdiği varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılarında Kastamonu ili merkez ilçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulunun dördüncü sınıflarında öğrenim gören deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerle,
2. İlköğretim Türkçe Programı'nın dördüncü sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlarla,
3. Araştırmanın açıklayıcı-sıralı karma yönteminin nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma 12 hafta süreyle,
4. Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle,
5. SQ4R Stratejisi ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

Okuma, insanoğlunun öğrenme ihtiyacını karşılayan en temel araçlardan biridir. Okuma, insanların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine katkı sağlayan karmaşık bir süreçtir. Okuma, aynı zamanda bilgilerin aktarılması paylaşılması yönüyle de bilgi ve duyguların paylaşım aracıdır. Birçok yönü ve tarifi olan okumanın literatürde birçok tanımından söz etmek mümkündür. Literatürde okuma;

“Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen bir anlam kurma süreci” (Akyol, 2006, s. 1); “Bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç” (Güneş,2007, s. 118); “Bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” (Demirel, 2002, s.75).

Yukarıdaki okuma tanımlarından hareketle okumanın çok yönlü ve karmaşık bir etkinlik olduğunu söyleyebiliriz. Tanımlarda; ön bilgiler, kavrama, analiz, sentez, yorumlama, algılama, ilişki kurma, etkileşim, görme, algılama, dikkat ve anlam kurma gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır. Bu kavramlardan yola çıkarak okumanın zihinsel süreçlerine daha fazla ağırlık verildiğini ifade edebiliriz. Elbette ki okumanın nihai amacı okunan metinden anlam çıkarmaktır. Bu nedenle okumada anlama, eğitimde önemli bir rol üstlenmekte ve eğitim-öğretim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Okuma sadece Türkçe dersini ilgilendiren bir konu değil aynı zamanda tüm derslerin temelini oluşturan anahtar bir kavramdır.

2.2. Okuduğunu Anlama

Okumanın nihai amacı okuduğunu anlama ve anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama, yazılı bir metinden anlam çıkarmaktır. Bu nedenle daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose vd. 2000, s. 55). Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili becerilerine dayanır. Bunların ötesinde; okuyucunun istekliliği, okumaya ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir (Akyol, 2005, s. 3). Okuduğunu anlama, hem metindeki bilgiler hem de okuyucunun yorumlarını kapsayan, yazarın vermek istediği mesajların mantıksal olarak yapılandırıldığı etkin bir süreç olarak tanımlanabilir (Radoyevic, 2006, s. 14). Okuma sürecinin esas hedefi olan okuduğunu anlama, okuyucunun etkin, bilinçli ve bilişsel çabasını gerektiren karmaşık bir süreç olarak betimlenir. Okuduğunu anlama; okuyucunun önceki bilgileri, okuma amaçları, metnin türü ve doğası ile ilişkili, etkileşimli ve dinamik bir süreçtir (Kent, 2002, s. 22). Bu süreç, düşünme süreçleri, metinsel içerik ve okuyucunun önceki bilgileri, beklentileri ve okuma amaçları arasında bağlantı sağlayan bilinçli düşünme yoluyla gerçekleşir. Buna göre okuduğunu anlamada amaç, okuyucunun düşünce gelişimini inşa etmek, yapılandırmaktır (Block, 2004, s. 2). Okuduğunu anlama, okuyucunun sahip olduğu önbilgi ve deneyimlerini metnin içeriği ve ilişkilerle bütünleştirmesi aracılığıyla metin ile etkileşim kurma yani anlamı yapılandırma sürecidir (Pardo, 2004, s. 272).

Okuduğunu anlama, metne ait bilgi ve yorumların zihinsel bir sembolü olarak da görülebilir (Van Den Broek & Kremer, 2000), başka bir ifadeyle yazılı kelime, cümle ve metinlerdeki anlamı açığa çıkarmadır (Aarnoutse & Van Leeuwe, 2000). Okuduğunu anlama, öğrencilerin sunulan metni ön bilgilerini kullanarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında anlamı yapılandırma ve düşünme eylemidir (Meissner & Yun, 2008; Sweet & Snow, 2003). Birçok dersin temelinde okuduğunu anlama önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü okuduğunu anlama bilişsel süreçlerin gelişiminde anahtar bir rol üstlenmektedir.

Okuduğunu anlama pek çok bilişsel sürecin etkileşimiyle meydana gelen karmaşık bir süreçtir (Kendeou & Trevors, 2012; Oakhill & Cain, 2000; Swanson, Howard, & Saez, 2006; van den Broek & Espin, 2012; van den Broek, Rapp, & Kendeou, 2005). Okuduğunu anlamada hem metin hem de öğrenci yönünden çeşitli değişkenler yer alır. Örneğin metnin

türü, yapısı ve güncelliği metinle ilgili değişkenlerdir. Öğrencilerin ön bilgileri, çözümleme becerileri, motivasyon ve öz algıları da öğrenciyle ilgili değişkenlerdir (Hiebert & Raphael, 1996).

Okuduğunu anlama yeteneği, kelime bilgisi, ön bilgi ve motivasyon gibi unsurları içerir (Alexander, 2003; Pressley, 2000). Etkili anlama eğitimi ise ne zaman, nasıl ve niçin olmalı gibi soruları içeren çeşitli stratejilerin doğrudan açıklanmasıyla başlar (Duffy, 2003; Duke & Pearson, 2002). Doğrudan açıklamadan sonra öğretmen model olmalıdır (Collins, Brown & Holum, 1991; Duke & Pearson, 2002).

Güneş'e (2004, s. 59) göre okuduğunu anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeden ibaret olmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine almaktadır. Okuduğunu anlama süreci kendi içinde belirli aşamaları barındırmaktadır. İlk aşama anlamı bulma aşamasıdır. Bu aşama, kavrama ve değerlendirmenin temelidir. Bu aşamada öğrenciler kelimenin anlamını bulur, metinde yer alan kelimelerin mecaz anlamlarını bulur. İkinci aşama, anlamı kavrama düzeyidir. Bu aşamada öğrenciler anlamı farklı şekil, kroki, resim gibi yorumlayarak açıklarlar. İkinci aşamada öğrenciler ulaştıkları anlamı yorumlama, öteleme, özetleme, çıkarım yapma gibi etkinlikler yapar. Üçüncü aşama ise anlamı değerlendirme aşamasıdır. Bu son aşamada öğrenciler anlamı analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin kullanarak sonuca ulaşır.

Okuyucunun metni anlama sırasında yapması gereken davranışlar şunlardır:

- Ön bilgilerini harekete geçirme
- Metnin uzunluğunu, yapısını ve önemli kısımlarını inceleme
- Tahminler yapma
- Önemli fikirleri belirleme
- Kendi deneyimleriyle ilişkilendirme
- Zihinsel imajlar oluşturma
- Anlamalarını kontrol etme
- Özetler oluşturma
- Metni değerlendirme (Tompkins, 2006, s. 223).

Giasson (1990)'a göre, sözlü anlama dört düzeye ayrılmaktadır. Bunlar temel, yorumlayıcı, sorgulayıcı ve yaratıcı anlama düzeyleridir.



Şekil 1. Anlama Düzeyleri (Giasson , 1990 aktaran Güneş, 2014, s. 91).

Temel anlama: Bu anlama temel düzeydeki anlamadır. Sesleri, kelimeleri, cümleleri, cümleler ve kelimeler arasındaki bağları anlamayı kapsar.

Yorumlayıcı anlama: Dinlediklerini anlama, çıkarımlar yapma ve anladıklarını yorumlamayı kapsamaktadır.

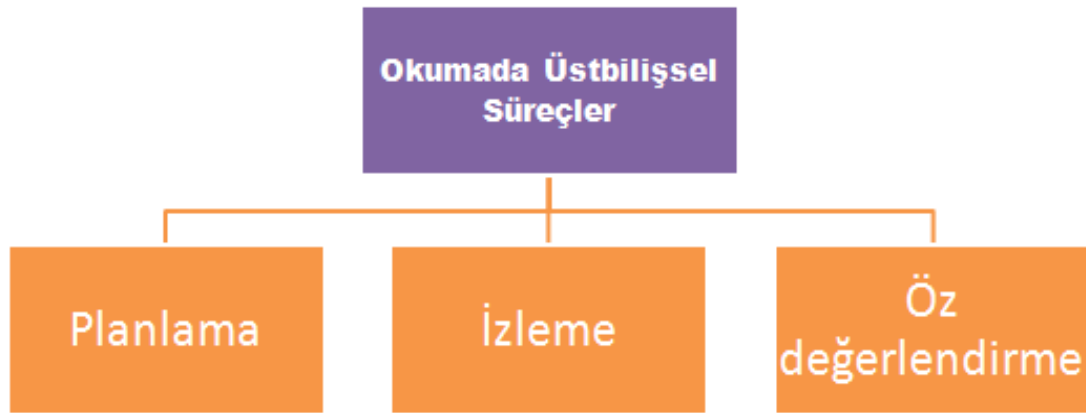
Sorgulayıcı anlama: Konuşmada aktarılanları incelemek, derinliğine inmek, karşılaştırmak, doğruluğunu, geçerliliğini ve tutarlılığını değerlendirmektir.

Yaratıcı anlama: Konuşmada sunulanları yorumladıktan sonra bunları ön bilgilerle bütünleştirme, zihinde yapılandırma, günlük yaşama aktarma, yeni bilgilerle genişletme ve kullanma düzeyini içermektedir.

2.3. Okuduğunu Anlama ve Üstbiliş

Üstbiliş, “kişinin kendi bilişsel sistemi hakkında bilgisi, kendi düşüncesi hakkında düşünmesi, zihinsel faaliyetlerinin farkında olması, kontrol etmesi, değerlendirmesi ve izlemesi olarak” tanımlanır (Bonds vd. 1992, s. 56). Okumada üstbiliş farkındalığı; okuyucuların okuma sürecinde stratejik olarak bilinçli farkındalığını, okuma stratejileri dağarcığını ve metnin en yüksek düzeyde anlaşılmasında stratejilerden doğru bir şekilde yarar sağlamadır. Üstbiliş farkındalığı iyi düzeyde olanlar metin içerisinde fikirleri yorumlamayı etkili bir şekilde yaparlar. Bu okuyucular, okuma sürecinde amaçları doğrultusunda çeşitli stratejileri kullanırlar. Anlama süreçlerini takip ederler ve ihtiyaç halinde stratejileri değiştirme yoluna giderler (Zhang ve Wu, 2009, s. 41). Okuma gizli bir süreçtir ve okuyucular bu süreci aktif bir şekilde kontrol ederek metni anlamaya olumlu yönde katkı sağlarlar. Okuyucuların anlama sürecinde duyarlı olması ve neyi anlayıp neyi anlamadığını izlemesi okuduğunu anlamada üstbiliş olarak adlandırılabilir (Block, 1992, s. 320).

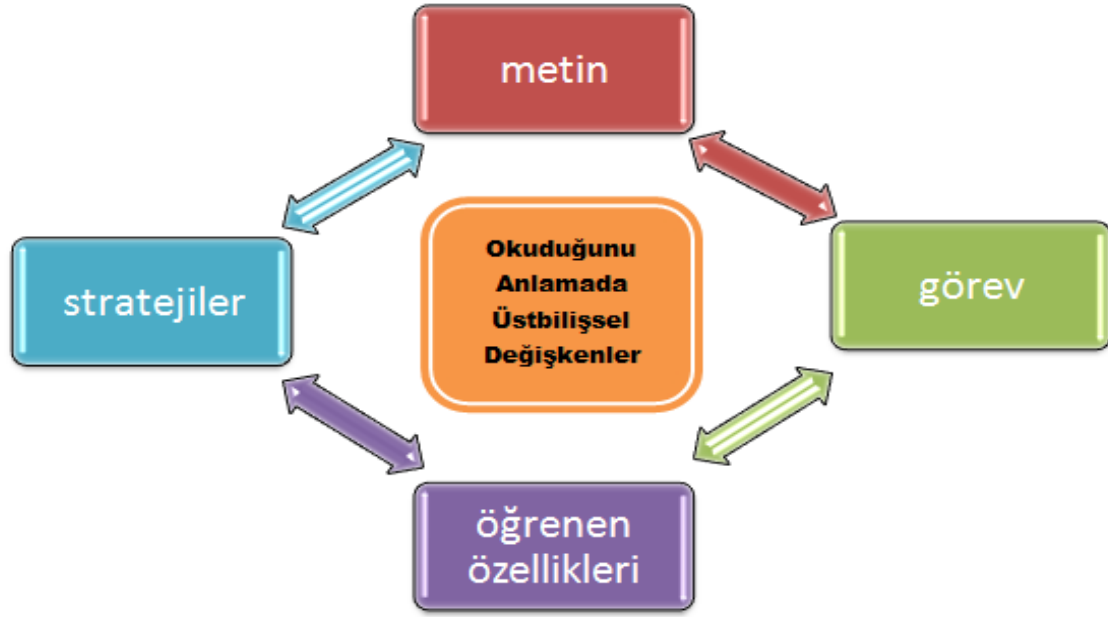
Okuyucuların üstbilişsel stratejilerini verimli bir şekilde kullanabilmesi üstbilişsel yetenekleriyle yakından ilgilidir. Üstbilişsel yetenekler genel anlamda süreç değerlendirmeyi de içermektedir. Öğrenme ve düşünme süreçlerinde bilişsel olarak her aşamanın farkında olma bir analiz becerisini içerir. Okuma süreçlerinde üstbilişsel becerileri kullanma eleştirel düşünmeyi de beraberinde getirmektedir. Eleştirel düşünen okuyucular ise okuma, anlama ve düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilme becerisine sahiptir. Bu tür okuyucular her türlü düşünsel eylemde adım adım değerlendirmeler yaparak ilerler (Karasakaloğlu, Saraçoğlu ve Yılmaz Özelci, 2012, s. 208-209). Okuma sürecinde üstbilişsel farkındalık okuyucuların okuma süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerine yardımcı olarak öğrencilere okuma sürecini düzenleme olanağı sunmaktadır. Öğrencinin okuma sürecini takip etmesi, amaçlar doğrultusunda kendini değerlendirmesi ve bu doğrultuda okuma sürecini düzenlemesi, eksikliklerinin farkında olması üstbilişsel farkındalığın bir göstergesi sayılabilir (Çöğmen ve Saraçaloğlu 2010, s. 92). Okumada üstbilişsel stratejiler arasında üç ana strateji vardır: **(1) planlama, (2) kendi kendini izleme ve (3) özdeğerlendirme** (El-Koumy, 2004, s. 17).



Şekil 2. Okumada Üstbilişsel Süreçler (El-Koumy, 2004, s. 17).

Planlama, öğrencinin okuma amacını belirlemesi ve bu farkındalıkla okumasıdır. Amaç belirleme sayesinde, metin içerisindeki gerekli bilgi ve gereksiz bilgi ayırt edilebilir ve istenen bilgiye odaklanma imkânı sağlanabilir. *İzleme* ise öğrencinin okuma sürecini düzenlemesini, metin içerisinde doğru zamanda doğru yerde strateji kullanımına karar vermesidir. İzleme stratejisini kullanan bir okuyucu stratejik bilgilerini okuma süreci içerisine doğru biçimde yerleştirmeye çalışmaktadır. Yani bilişsel bir farkındalıkla okumaktır. *Değerlendirme* ise okuma sürecinin eksikliklerinin giderilmesi, gerekirse strateji değiştirilmesi ile ilgili bir süreçtir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010, s.92).

Okuduğunu anlama bağlamında üstbiliş; kişinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanırken güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalarına olanak sağlar. Dahası bu farkındalık sayesinde bilgi ve becerilerini farklı metinlere transfer eder. Ayrıca bireyin, bu bilgi ile bu değişkenlerin birbirleriyle etkileşerek nasıl öğrenme çıktılarına etkilediklerine ilişkin katkı sağlar (Brown, Armbruster ve Baker, 1986, s. 51-69).



Şekil 3. Okuduğunu Anlamada Üstbilişsel (Brown, Armbruster ve Baker, 1986)

Brown, Armbruster ve Baker'a (1986, s. 51-69) göre okuduğunu anlamada üstbilişsel olarak dört değişken vardır. Bu değişkenler 'metin, görev, stratejiler ve öğrenen özellikleridir. Bu özellikler aşağıda açıklanmıştır:

Metin: Metne ait özelliklerin anlama düzeyini etkilemektedir. Metnin zorluk düzeyi, metnin yapısı ve türü, metindeki konunun okurun ön bilgileriyle ilişkisi, kullanılan kelimelerin güçlük düzeyi, yazım şekli, cümle yapıları gibi birçok değişken okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir.

Görev: Okuma etkinliği birçok farklı amaç için yapılmaktadır. Bu anlamda okuduğunu anlama sürecinde kullanılan bilişsel süreçler, okuma görevinin amacına göre değişmektedir. Okurun amacına göre de okuma sürecinde farklı stratejileri kullanması ihtiyaç haline gelmektedir. Okuduğunu anlama maksadıyla okumada da anlam kurma, ön bilgilerle yeni bilgileri birleştirme, tahmin etme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi

bilişsel süreçlerin kullanılması gerektirmektedir. Okuma sürecinde bu bilişsel süreçlerin farkında olunması ise bir üstbilişsel farkındalık işidir.

Stratejiler: Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan stratejilerdir. Bu stratejiler; tahmin etme, not alma, altını çizme, sorular oluşturma ve cevaplama, kavram haritaları ve şemalar oluşturma, özet çıkarma, vd.

Öğrenen Özellikleri: Okuyucunun okumaya karşı tutumu, konuya ilgi duyması, derse yönelik motivasyonu vb. birçok kişisel özelliği okuma sürecinde etkilidir. Okurun etkili bir okuma sürecini gerçekleştirebilmesi için kendi güçlü ve güçsüz yanlarının farkında olmasıdır.

2.4. Okuduğunu Anlama ve Öz yeterlik

Öz yeterlik inancı, Albert Bandura tarafından geliştirilen bir kavramdır. “*En genel tanımıyla, öz yeterlik inancı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır.*” (Bandura, 1994, s. 71). Öz yeterlilik, belirli bir görevdeki performansa dair kendini güvende hissetme duygusudur (Jinks ve Morgan, 1999, s. 224). Kişinin yaşadığı aile, arkadaş çevresi ve okul ortamı öz yeterliliğin artmasında ve azalmasında birer etkindir. Olumlu bir aile ve çevrede yetişen bireylerin öz yeterlilik inançlarının daha yüksek olabileceği daha olumsuz ortamlarda yetişen bireylerin ise öz yeterliliklerin daha düşük olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte kişinin benlik algısı, psikolojik yapısı da önemli unsurlar olarak ele alınabilir. Korkmaz (2012, s. 257), öz yeterliliği düşük ve yüksek olan bireylerin özelliklerini şu şekilde karşılaştırmıştır:

Tablo 1

Öz Yeterliği Düşük ve Yüksek Olan Öğrenci Özellikleri

Öz yeterliliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
• Karmaşık olaylarla baş edebilmek • Problemlerin üstesinden gelebilmek • Çalışmalarında sabırlı olmak • Başarmak için kendilerine güvenmek • Okulda daha başarılı olmak • Meslek hayatlarında daha başarılı olmak	• Olaylarla baş edememek • Umutsuzluk ve mutsuzluk • Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulmak • İlk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınmak • Kendi gayretlerinin sonucu pek değiştirmeyeceğine inanmak

Okuma ve anlama açısından öz yeterlik kavramı incelendiğinde, okuma ve anlamayı etkileyen birçok bilişsel ve duyuşsal unsurun olduğunu gözlemlemekteyiz. Bu bilişsel ve duyuşsal süreçlerden öz yeterlilik önemli bir duyuşsal süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okumada yüksek bir öz yeterliliğe sahip öğrencilerin, okuduğunu anlamada da başarılı olabileceği beklenmektedir. İlgili literatürde bu durumu doğrulanmaktadır. Araştırmalar, okuma ve yazma süreçlerinde öğrencilerin öz yeterlik inancının yüksek olmasının, okuma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılmasında önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir (Chapman ve Tunmer, 2003; Walker, 2003; Baker, 2003; Pajares, 2003). Bu sebepten okullarda okuma ve yazma faaliyetlerinin daha ileri düzeylere taşınmasında öz yeterlik inancının hesaba katılması ve öz yeterliği geliştirecek etkinliklere ağırlık verilmesi gerekmektedir. Özellikle de öz yeterliği düşük olan öğrencilere yönelik bireysel faaliyetlerin yürütülmesi önem arz etmektedir.

Literatürde öz yeterliğin geliştirilmesi amacıyla birtakım öneriler yapıldığı görülmektedir. Bu öneriler; geri bildirim, model olma, zor görev, seçim hakkı, işbirlikçi tartışma, değerlendirme yaklaşımı (Walker, 2003), hedef belirleme, öz değerlendirme (Schunk, 2003), strateji kullanımı (Truscott, 1996), öğretim yöntemleri (Senemoğlu, 2005), başarılı öğrenme deneyimleri (Chapman ve Tunmer, 2003; Pajares, 2003) ve olumlu yüksek beklenti (Baker, 2003; Wigfield, 1996) oluşturmaktadır.



Şekil 4. Öz yeterliği Geliştiren Unsurlar (Baker, 2003; Chapman ve Tunmer, 2003; Schunk, 2003; Pajares, 2003; Walker, 2003; Wigfield, 1996).

Şekil 4 incelendiğinde okumada öz yeterliğin geliştirilmesinde, öğrencinin kendine amaç belirlemesinin okumaya ilişkin öz yeterlikte olumlu bir adım olarak düşünülebilir. Hedefi olan bir öğrenci okumaya daha gayret edebilecek ve kendisini daha yetkin görebilecektir. Bu nedenle okuma öncesinde, sürecinde ve sonrasında öğrencilerin hedef belirlemesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda öğretmenin ve ailenin tutumları çok önemli bir yer tutmaktadır. Aile ve öğretmenlerin öğrencilere model olması, öğrenci açısından önemli görülebilir. Çünkü o yaş aralığındaki öğrencilerde birilerini örnek olma çok sık karşılaşılan bir olaydır. Ayrıca model olma konusunda akranların da yeri önemlidir. Başarılı sınıf arkadaşlarını model alan düşük öz yeterliğe sahip öğrenciler, bir süre sonra onlar gibi olmaya çalışacaklar ve zamanla da öz yeterlikleri gelişebilecektir.

Okumada öz yeterliği geliştiren unsurlardan strateji kullanımı da ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin sınıf içerisinde etkili stratejileri kullanması okumada öz yeterliğin gelişmesine olumlu anlamda katkı sağlayabilecektir. Ayrıca öğretmenin kullanmış olduğu bu stratejileri öğrencilere öğretmesi ve öğrencilerin okuma sürecindeki stratejilerini de adlandırması da etkili olabilecektir. Strateji kullanımının yanı sıra öğrenciler arasında işbirliği gruplarının oluşturulması ve bu grupların hem kendi içerisinde hem de gruplar arasında okumaya ilişkin tartışma ortamlarında bulunması da okumada öz yeterliğin gelişmesine imkân sağlayabilecektir. Bu şekilde grup çalışmalarının yapılması öğrenciler açısından önemli birer öğrenme deneyimleri ortaya koyacaktır. Bu öğrenme deneyimlerinin sayesinde de öz yeterlik düzeyleri yükseltilen öğrenciler olacaktır.

Okumada ailenin ve öğretmenin öğrenciye yönelik tutumları önemli etkenlerden biridir. Nitekim öğrenciye yönelik olumlu tutumların gösterildiği bir ortamdaki öğrencilerin okumaya ilişkin öz yeterlik algıları ile olumsuz tutumların gösterildiği bir ortamdaki öğrencilerin öz yeterlik algıları farklı olabilecektir. Bu nedenle okumada öz yeterliliğin geliştirilmesinde anne, baba ve öğretmenin öğrenciye yönelik olumlu tutum göstermeleri gerekmektedir. Bunlara ek olarak ise öğrencilere seçme olanağı vererek yapabilecekleri nispetinde çeşitli görevler verilmelidir. Örneğin öğrencinin bir hikâye seçerek o hikâyenin konu ve ana fikrini bulması gibi. Bu görev sürecinde ise olumlu beklentiler oluşturulmalı ve öğrenci bu süreçte motive edilmelidir. Bu sayede okumada öz yeterliğin gelişebileceği öngörülebilir.

Bütün bunlara ek olarak ise, okumada öz yeterliğin geliştirilmesine ilişkin olarak değerlendirme yaklaşımlarını ele alınabilir, sınıflarda öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükselebileceği ve bu nedenle de öz yeterliğin yeterince gelişemeyeceği düşünülebilir. Bu sebepten sınıf içindeki değerlendirme yaklaşımların nota yönelik değil de öğrenmeye ve ürüne yönelik olmasıöz yeterliğin daha da artmasına neden olabilir. Son olarak da, öğrencilere okumayla ilgili faaliyetlerinde olumlu geri dönütlerde bulunmak, onlara eksik oldukları noktaları uygun bir dille ifade etmek de öz yeterliği geliştirmede önemli bir noktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öz yeterlik ve üstbilişsel okuma stratejilerinden yararlanılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin öz yeterlik ve üstbilişsel okuma becerileri geliştirilmeye çalışılmış ve bu becerilerin geliştirilmesinde DSÖ ve BDSÖ kullanılmıştır.

2.5. Doğrudan Öğretim Modeli

Doğrudan Öğretim Modeli, açık bir şekilde öğretmen tarafından açıklama ve örneklendirme yoluyla yönetilen, rehberli uygulamaların bulunduğu bir öğretim modelidir (Rupley, 2009, s. 125; Rymarz, 2013, s. 326). Bu modelin kullanılmasındaki amaç; öğrencilere kazandırılması düşünülen becerilerin genelleştirilmesini sağlamak, öğretim sürecinin kontrol altına alınmasına yardımcı olmak ve etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşimini ortaya koymaktır (Schirmer, 2010, s. 80). Doğrudan Öğretim Modeli derslerde öğrenme artışını sağlayan, öngörülen öğretme görevleri etrafında tasarlanmış iyi geliştirilmiş ve özenle planlanmış dersleri vurgulayan bir öğretim modelidir. Doğrudan Öğretim Modeli son derece başarılı ve desteklenen bir öğretim stratejisidir (Hill & Macmillan, 2004, s. 3).

Doğrudan Öğretim Modeli, zihinsel becerilerin geliştirilmesiyle ilgili uygulamaları kapsayan bir modeldir. Modelin ilkeleri çeşitli ders alanlarında okuma araç gereçleri ile okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasında yeterliliği geliştirmek için kullanılabilir (Coyne vd., 2009, s. 232). Doğrudan Öğretim özellikle okuma ve anlama başarısının gelişmesinde oldukça etkili sonuçlar veren düzenli, etkili ve sistematik bir öğretim modelidir (Mac Iver & Kemper, 2002; Munroe-Flores & Ganz, 2007; Ross, vd. 2004). Özellikle okuduğunu anlama sürecinde anlamaya yönelik temel becerilerin kazandırılmasında öğrencilere destek olabilmek için okullarda sıkça kullanılması gereken

bir modeldir. Böylelikle, okuduğunu anlamada akademik olarak daha zayıf öğrencilerin faydalanabileceği bir model olabilmektedir.

Doğrudan Öğretim Modeli'nde öğrenci-öğretmen ilişkisi bağlamında bakıldığında, okuma; okuduğunu anlama, özetleme yapma, stratejik not alma, metinde önemli noktaların altını çizme gibi becerilerin öğretilmesinde iyi bir rehber olma, işbirliğine dayalı çalışılma ve olumlu dil kullanma daha da önem kazanmaktadır. Dahası öğretmenin öğrenci özelliklerini bilmesi, ön öğrenme düzeylerinin farkında olması öğrencilere okumaya ve anlamaya ilişkin becerilerin öğretilmesinde oldukça yararlar sağlamaktadır.

Okuduğunu anlamayı öğretmenin belki de en iyi yolu, öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretilmesidir. Okuduğunu anlamada sorun yaşadıklarında bu stratejileri kullanabilirler (National Reading Panel [NRP], 2000, s. 4-39). Öğretmenler doğrudan strateji öğretimi yaparak öğrencilerin metinden anlam kurmalarına ve öğrenme süreçlerinin farkında olmalarına yardımcı olabilmektedir (Duffy, 2002). Doğrudan öğretim yaklaşımının okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde kullanılması aşamasında yapılabilecek uygulamalar şunlardır (Guthrie ve Davis, 2003, s. 77; Palinscar ve Brown, 1989, s. 31; Rupley vd., 2009, s. 127):

Örneklendirme (Model Olma): Öğretmen öğrencilere doğrudan öğretim esnasında model olur. Özellikle metnin ana fikrinin bulunmasında ve önemli noktalarının belirlenmesinde öğretmen model olmaktadır. Öğrenciler de öğretmenlerini aktif olarak izler ve gerekli noktalarda seçimler yaparlar. Bu örneklendirme yoluyla, öğretmenler öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunurlar.

Desteğin Kademeli Olarak Azaltılması: Doğrudan Öğretim Modeli'nde öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin öğretiminde öğretmen, öğrencilere doğrudan gösterimlerle çeşitli stratejileri kazandırmaya çalışmaktadır. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin öğretilen stratejilerin öğrenciler tarafından öğrenildiğini değerlendirir ve onlara uygulama fırsatı vermek amacıyla desteğini kademeli olarak azaltır ve öğrenciler süreçte de daha etkin olmaya başlar. Bu sayede de öğrenciler hem sorumluluk kazanır hem de strateji kullanımında bağımsız hareket edebilirler.

Rehberlik: Öğrencilere sunulan sınırlı sayıda alternatifin içinden uygulama amacı ile öğrenciler materyal seçiminde bulunduklarında gerçekleşir. Anlamanın kontrol edilmesi, öğretmenlere ne zaman bağımsız uygulamaları öğrencilere verecekleri noktasında yardımcı olur.

Bağımsız Okuma: Okuduğunu anlamada strateji kullanımlarının yapılabilmesi için bağımsız okumalar yapılır. Bu sayede öğrendikleri stratejilerini kullanmaları noktasında karar verme becerileri de gelişir. Öğrenciler, öğrendikleri stratejileri kullandıkça kendilerine duydukları güven artar ve öğrenmeye daha istekli olma konusunda duyarlılıkları artar.

Okuduğunu anlama çok çeşitli düşünsel süreçlerin işe koşulduğu karmaşık bir süreçtir ve pek çok değişkenden etkilenmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında birçok yöntem ve teknik öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Doğrudan Öğretim Modeli de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde rahatlıkla kullanılabilecek bir öğretim modelidir. Aşamaların açık ve doğrudan öğretilebilir olması, çeşitli model olma, rehberlik yapma ve strateji kazandırma açısından pek çok öğretmene kullanım kolaylığı sağlamaktadır.

2.6. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol etmesine izin veren, başka bir deyişle “düşündüğü üzerinde düşündüren” etkinliklerdir (Susar, 2006, s. 26). Etkili bir okuma süreci okuduğunu anlama stratejilerini etkili şekilde kullanmaya dayanır (Allen, 2003; Van Keer & Verhaeghe, 2005). Okuduğunu anlamada bilişsel stratejilerin kullanımı öğrencilerin metni seçme, anlama ve yorumlamasını desteklemektedir (Vellutino, 2003).

Anlama stratejini kullanan iyi öğrenciler, ön bilgilerini öğrenme ortamına katarak metne yönelik tahminler ve çıkarımlar yapar, kendi anlama sürecini izleyebilir (Pressley, 2000; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000; Smolkin & Donovan, 2002). Okuduğunu anlama stratejileri öğrencilere metni anlamlandırma sürecinde etkin bir rol oynamaktadır ve öğrencilerin metinde verilmek istenen mesajlara daha kolay ulaşabilmesine imkân tanıyabilmektedir.

Pek çok öğrenci anlama sorunu yaşayabilmektedir (Gough vd., 1996; Pressley, 2006a, 2006b). Bu nedenle okuduğunu anlama eğitimi açık bir şekilde bilişsel bir strateji eğitimi içermelidir (Block & Pressley, 2002; Calfee & Patrick, 1995; Guthrie, Wigfield, Barbosa, vd. 2004; Gaskins, 2003; Pressley, 2006; Sweet & Snow, 2003). Öğrencilere stratejilerin nasıl kullanıldığı konusunda etkinlikler yapılarak öğretmenler rehber olmalıdır (Block &

Pressley, 2002; Calfee & Patrick, 1995). Anlama stratejileri ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğretmenler tarafından model olunarak öğretilmelidir. Öğretmenlerin okuma ve anlama stratejilerinin kullanımı ve öğretimi konusunda sahip oldukları yeterlilikler, kendi öğrencilerinin de stratejik birer okuyucu olmalarını etkileyen önemli unsurlardandır (Akyol ve Ulusoy, 2010). Özellikle erken yaşlardan itibaren öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin açık bir şekilde adım adım uygulamalı olarak öğretilmesi öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma sürecinde oldukça verimli olabilecektir. Ayrıca okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde, uzun soluklu bir yol izlenmesi ve çeşitli metinlerle zenginleştirilmesi daha kalıcı bir öğrenme sağlanmasına imkân sağlayabilecektir.

Akyol (2007, s. 33) okumada strateji, yöntem ve teknikleri kullanmanın yararlarını şöyle sıralar:

- Metindeki içeriğin anlaşılmasına yardımcı olur.
- Metnin organizasyon yapısını anlamaya yarar sağlar.
- Öğrencilerin okuma sürecinde dikkatini yoğunlaştırmasına katkı sağlar.
- Öğrencilerin okuma sürecine etkin katılımını sağlar.
- Materyal içeriği ile kişisel yaşantı arasında bağlantı kurar.
- Metinle ilgili eleştiri ve değerlendirme yapma olanağı sağlar.
- Bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlar.

Etkili bir okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin hem okuma öncesinde hem okuma sırasında hem de okuma sonrasında belli stratejileri kullanmalarının okuduğunu anlamaya olumlu yönde katkı sağlayabilecektir. Fakat öğrenci özelliklerine göre bu stratejilerin öğrencilere basitten zora doğru metin temelli olarak öğretilmesi gerekmektedir. Strateji temelli okumaya dayalı olarak da zengin uygulamaların yapılması ve gerekli dönütlerin sağlanması bir ihtiyaçtır.

Okuduğunu anlama stratejileri hakkındaki yerli ve yabancı kaynaklar incelendiğinde stratejilerin genellikle; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olmak üzere üç aşamada incelendiği görülmüştür (Akyol 2006; Akyol, Ateş ve Yıldırım, 2008; Coşkun, 2010; Daly III, Chafouleas, Skinner, 2005; Güneş, 2007; İşeri, 1998; Karatay, 2011; Lau, 2006; MEB, 2009; Mihara, 2011; Mokhtari and Reichard, 2002; Palavuzlar, 2009; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010; Schirmer, 2010; Shih, 1991; Tankersley, 2005; Temizkan, 2007; Vacca ve Vacca, 2005; Yang, 2006).

Okuma Öncesi

- Göz gezdirme
- Ana hatları belirleme
- Okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme
- Ön bilgileri okuma ortamına getirme
- Anahtar kelimelerle çalışma
- Görsel öğeler ve başlıklardan hareketle, metnin konusuna ilişkin tahminler yapma

Okuma sırası

- Akıcı bir şekilde okuma
- Anlamayı kontrol etme
- Yardımcı stratejileri kullanma
- Önemli noktaları belirleme
- İrdeleme
- Anoloji
- Stratejik Not alma
- Zihinsel imaj oluşturma
- Bağlam ipuçlarını kullanma

Okuma Sonrası

- Özetlemeler yapma
- Analiz ve sentezler yapma
- Değerlendirmeler yapma
- Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme
- Kavram haritaları, tablo ve grafikleri oluşturma
- Sorular sorma, yanıtlama ve oluşturma
- Yansıtıcı düşünmeyi sağlama
- Tartışma

Şekil 5. Okuduğunu Anlama Stratejileri (Akyol 2006; Akyol, Ateş ve Yıldırım, 2008; Coşkun, 2010; Daly III, Chafouleas, Skinner, 2005; Güneş, 2007; İşeri, 1998; Karatay, 2011; Lau, 2006; MEB, 2009; Mihara, 2011; Mokhtari and Reichard, 2002; Palavuzlar, 2009; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010; Schirmer, 2010; Shih, 1991; Tankersley, 2005; Temizkan, 2007; Vacca ve Vacca, 2005; Yang, 2006).

Şekil 5 incelendiğinde göz gezdirme, ana hatları belirleme, amaç oluşturma, ön bilgileri ortama getirme, anahtar kelimelerle çalışma, tahmin etme okuma öncesi stratejiler; akıcı okuma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejileri kullanma, önemli noktaları belirleme, irdeleme, analogi, stratejik not alma, zihinsel imaj oluşturma, bağlam ipuçlarını kullanma okuma sırası stratejiler; özetleme yapma, analiz ve sentezler yapma, değerlendirme yapma, ana ve yan düşünceleri belirleme, kavram haritaları ve tablolar oluşturma, sorular sorma ve cevaplama, yansıtıcı düşünme ve tartışma ise okuma sonrası stratejilerdir.

Bu genel stratejilere ek olarak literatürde okuma sürecinde farklı amaçlarla farklı strateji ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir (Daly Iıı, E.J. Chafouleas, S. Skinner, C.H. 2005; Duffy, 2009; Gunning, 2006; Tama, McClain, 1998):

- Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim - KWL)
- İTS Stratejisi (İşbirlikli Tartışma Sorgulama)
- Karşılıklı Öğretim Stratejisi
- Özetleme Stratejisi
- Çoklu Geçiş Stratejisi
- TİÖD Stratejisi (Tahmin- İnceleme-Özetleme-Örgütleme-Değerlendirme)
- YODE Stratejisi (Yönlendirilmiş Okuma Düşünme Etkinliği -DRTA)
- SQ3RStratejisi (Araştırma-Survey, Sorma-Question, Okuma-Read, Anlatma-Recite, Tekrar Gözden Geçirme-Review)

2.6.1. KWL

KWL stratejisi “Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?” sorularının İngilizce kısaltması olarak literatürde yer alan okuduğunu anlama stratejisidir. Öğrencilerin okuyacakları konu hakkındaki ne bildiklerine, ne öğrenmek istediklerine ve okuduktan sonra öğrendiklerini organize etmeye dayalı grafiksel bir stratejidir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerine stratejinin uygulanabilmesi konusunda model olur (Ogle, 1986, s. 564). KWL öğrencilerin okuma sürecinden önceki bilgilerle yeni öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurmasını sağlar. KWL stratejisi, öğrencilerin öğrendiklerini hatırlamada, metin içinde kazanılan kavram ve sözcüklerin gözden geçirilmesinde, ön bilgilerin harekete geçirilmesinde, sınıf ya da grup olarak kullanılabilecek bir stratejidir (Camp, 2000, s. 402). KWL stratejisiyle etkinliklere başlamadan önce üç sütunlu bir tablo hazırlanır. Bu stratejisinin başlangıcında öğrenciler konu hakkında beyin fırtınası yapar ve ilgili konu ile

ilgili ön bilgileri ortaya çıkar. Ortaya konan bu bilgiler K sütununa yazılır. İkinci aşamada konu ile ilgili öğrencilerden konuyla ilgili öğrenmek istedikleri ile ilgili sorular hazırlamaları istenir. Elde edilen sorular W sütununa yazılır. Öğrenciler okuma esnasında veya sonrasında hazırlamış oldukları soruların cevaplarını ararlar. Üçüncü aşamada ise öğrenciler ne öğrendiklerini L sütununa yazar (Epçaçan, 2009, s. 217). KWL stratejisinin aşamalarının az olması yönüyle ilkokul yıllarının başlangıcında öğrencilerin kolaylıkla kullanılabileceği bir stratejidir.



Şekil 6. KWL Stratejisi Aşamaları (Epçaçan, 2009, s. 217)

Bu stratejinin uygulanmasında belli bir mesafe alındıktan sonra geliştirilmiş hali olan KWHL (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Nasıl Öğrendim? Ne Öğrendim?), KWLS (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? Hâlâ Ne Öğrenmek İstiyorum?) stratejileri de kullanılabilir. Özellikle de KWHL stratejisinin aşamalarından biri olan “*Nasıl öğrendim?*” öğrencilerin öğrenme süreçlerini fark etmesi açısından önemli bir role sahiptir.

2.6.2. İTS Stratejisi

Gauthier (2001) tarafından geliştirilen İTS stratejisi işbirliğine dayalı tartışma ve sorgulama işlemlerini kombine eden bir stratejidir. İTS stratejisi işbirlikli öğrenmeye dayanır. İşbirlikli öğrenmenin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 1992, s.3). İTS her üç yöntemin birlikte uygulandığı bir stratejidir. Bu okuduğunu anlama

stratejisinin amacı, bir yöntemin zorluğuna karşılık diğer iki yöntemin faydasını artırmaktır (Demirel ve Epçaçan, 2012, s. 80).

Gauthier (2001) İTS okuduğunu anlama stratejisinin uygulamasının beş basamakta gerçekleştiğini belirtmiş ve bu basamakları şu şekilde açıklamıştır: İlk aşamada öğretmen tarafından sınıfın ihtiyaçları ve amaçlar göz önünde bulundurularak en fazla altı kişi olabilecek heterojen gruplar oluşturulur. İkinci aşamada öğretmen metinle ilgili öğrencilerin yordama, sorgulama ve eleştiri yapabileceği niteliklerde sorular hazırlar.



Şekil 7 . İTS Stratejisi Aşamaları ((Demirel ve Epçaçan, 2012, s. 81).

Üçüncü aşamada ise öğretmen, sınıfı toplar ve öğrenciler tarafından okunan metin hakkında genel bir tartışmabaşlatılır. Öğretmen mümkün olabildiğince, tartışmadan çekilir ve öğrencilerin sorumluluk almalarına sağlar. Tartışma bittiğinde öğrencilere hazırlanan sorular sunulur. Bütün sorular bir sayfada toplanır ve öğrencilere birer kopyası dağıtılır. Sorular tüm gruplar tarafından okunur ve gruplar arasında eşitolarak dağıtılır. Öğrenciler, hangi sorunun hangi gruba gideceğine karar verir. Karar verildikten sonra soru kâğıtları ayrılıp gitmesi gereken gruba dağıtılır.

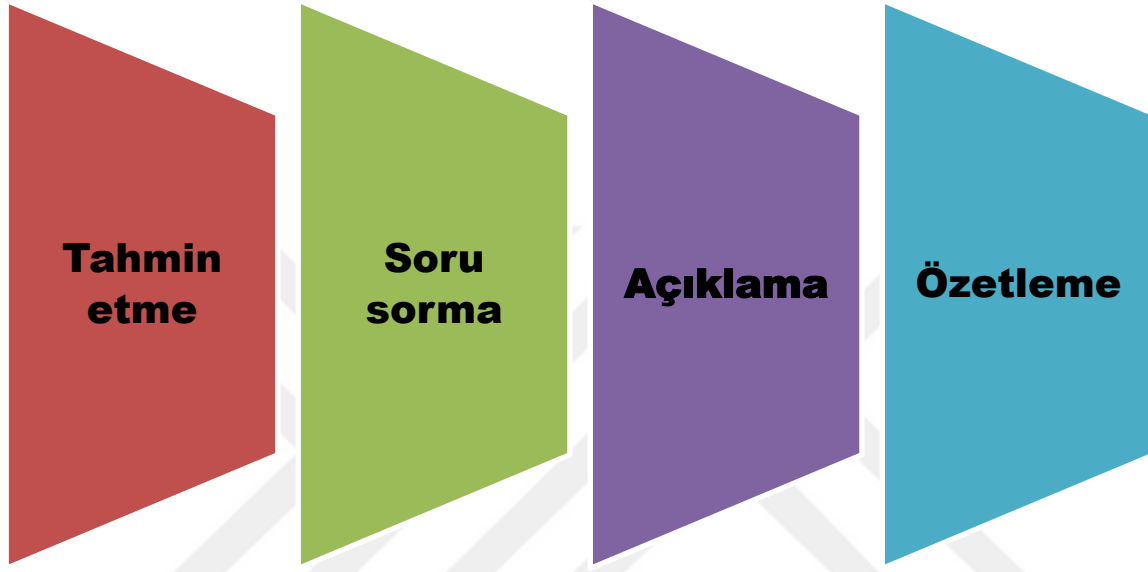
Dördüncü aşamada öğretmen, tüm gruplardan soruların üzerinde çalışmasını ister. Hangi metin parçası kullanılıyorsa o metin parçasının bir kopyası referans amacıyla gruplara verilir. Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirilir. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlanır. Öğrenciler; düşüncelerini ifade etmek, tartışmak ve soruları cevaplamada kullanılan düşünceleri incelemeye katılmak için teşvik edilir. Grup içi tartışmalarla sorular cevaplandırılır. Öğrenci grupları, önemli olduğu düşünülen noktaları belirlemek ve yeni sorular oluşturmak için teşvik edilir. Son aşamada tüm sorular gruplar tarafından yazılı olarak yanıtlandıktan sonra öğrencilerden yeniden birleşip cevaplarını birbirlerine söylemeleri ve anlatmaları istenir. Öğrencilerin, farklı bakış açılarıyla sunulan sorulara yanıtlar vermeye teşvik edilmeleriyle her bir sorunun tartışılması gerçekleştirilir. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri sorulur. Eğer eklenecekse bunlar tartışılır. Öğretmen bu aşamada örnek tartışma ve düşünme pratiklerini modellemek için tartışmaya etkinlikle katılır. Tüm sorular cevaplandıktan ve tartışmanın her yönüne yeterli biçimde değinildikten sonra etkinlikler başarılı kabul edilir.

2.6.3. Karşılıklı Öğretim Stratejisi

Karşılıklı öğretim 1984 yılında Palinscar tarafından okuduğunu anlamayı arttırmak amacıyla geliştirilmiş bir stratejidir. Karşılık öğretim stratejisinin amacı, okuduğunu anlamayı geliştirmede öğrenci ve öğretmenin iş birliği ve uyum içinde çalışmasıdır (Le Fevre, Moore ve Wilkinson, 2003). Palinscar ve Brown (1984)'a göre karşılıklı öğretim stratejisi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesine katkı sağlayan ve anlamayı izleyici becerilerin kazandırıldığı yapılandırılmış bir öğretim sürecidir. Karşılıklı öğretim stratejisinin dört temel bileşeni vardır. Bunlar; tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetlemedir.

Tahmin etme aşaması, öğrencilerin okuyacağı metinle ilgili çıkarımlar, tahminler yaptığı basamaktır. Metnin başlığı ve görselleri yoluyla ön bilgilerinin de ortama getirilmesi sağlanır. Soru sorma aşamasında ise metinle ilgili sorular oluşturulur. Genelde “ne, nerede, niçin, kim” gibi soru kalıpları kullanılır. Açıklama aşamasında ise öğrencinin anlamlandıramadığı yerlerin belirlenmesi ve bu noktaların açıklanmasına dayanır. Bu aşamada öğretmenin ipuçları yoluyla öğrenciye keşfetmeleri sağlamasına önem verilir. Son aşama ise öğrencinin metinle ilgili aklında kalanları yazılı olarak ifade ettiği, özetleme aşamasıdır (Oczkus, 2013).

Karşılıklı öğretim sınıf içi çalışmalarda kullanabileceği gibi akademik olarak daha zayıf öğrenciler ve hafif düzeyde zihinsel engeli olan öğrenciler için aktif kullanılacak bir stratejidir. Öğrenci-öğretmen etkileşimine dayalı gerçekleşen bu stratejide öğretmenin model olması, öğrencinin duyuşsal özelliklerine uygun adımlar sergilemesi stratejiden beklenen başarıyı artırabilecektir.



Şekil 8. Karşılıklı Öğretim Stratejisinin Aşamaları (Palinscar & Brown, 1984; Oczkus, 2013)

2.6.4. Özetleme Stratejisi

“Bir anlatımdaki ayrıntıları bir kenara bırakarak onun ana hatlarının derli toplu bir şekilde sözlü ya da yazılı olarak anlatılmasına” özet denir (Doğan vd, 2006, s.309). Özetleme ise okuma sonrasında okuyucunun metindeki ana fikri bulması, gereksiz ayrıntıları çıkarması ve metnin yapısını ve düşünce akışını bozmadan kendi kelime ve cümleleriyle bazı stratejiler kullanarak metni kısaltmasıdır (Bulut, 2013, s. 15). Özetleme, öğrencinin metinden önemli fikirleri belirlemesini ve metni tutarlı bir şekilde kısaltmasını sağlar (Akyol, 2014, s. 49). Özetleme, öğrencilere bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe kaydedilmesine katkı sağlar. Öğrencilerin anlayarak okumasına, metinde yer alan önemli fikirleri ayırt etmesine ve öğrendiklerini kendi ifadeleriyle anlatmalarına olanak sağlar (Senemoğlu, 2001, s. 569).

Özetleme aynı zamanda metni anlamlandırmanın en önemli göstergesidir. Çünkü bir öğrenci okuduğu bir metnin konusunu, ana fikrini ve önemli düşüncelerini ifade edebiliyorsa o metni önemli bir ölçüde anlamıştır. Bu nedenle okullarda öğrencilere özetleme becerileri erken yaşlarda itibaren kazandırılmalıdır. Akyol (2014, s. 50)’a göre etkili bir özetleme yapılabilmenin koşulları şunlardır:

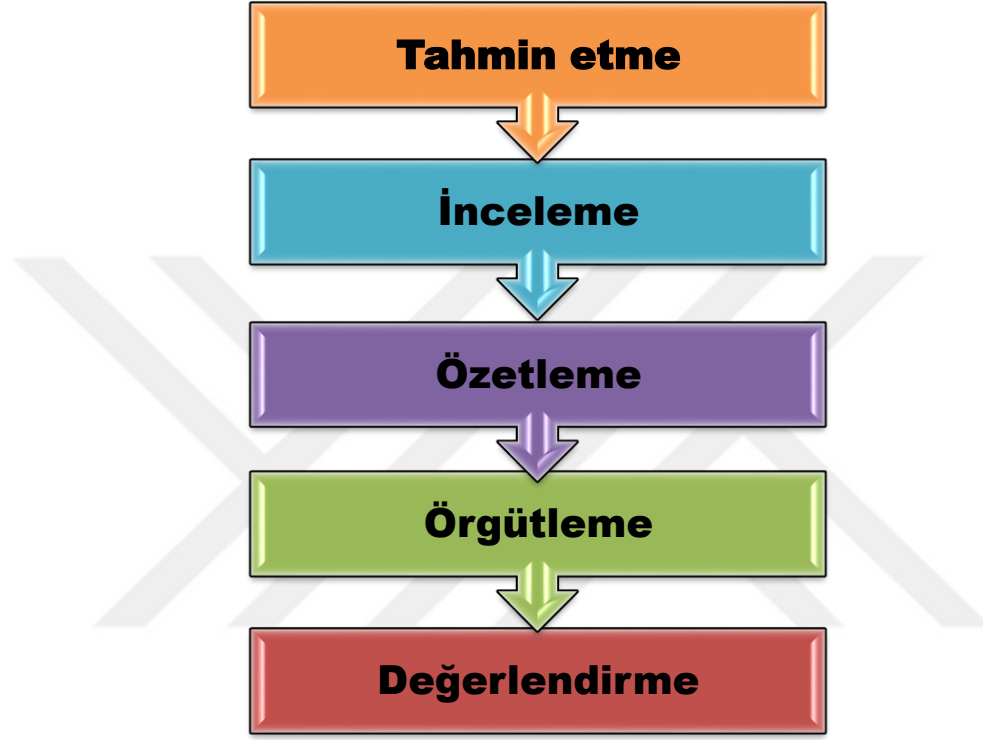
- Orijinal anlama bağlı kalınmalıdır.
- Bilgilerin bir kısmı silinmeli bir kısmı ise aynen korunmalıdır. Bu süreç seçme ve kısaltma sürecidir.
- Bir kısım bilgiler de geliştirilip genişletilmelidir.
- Metnin yapısı hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Hikâye edici metinler bilgi verici metinlerden daha kolay özetlenir. Uzun süren metinler daha zor özetlenir ve daha yorucudur.

2.6.5. TİÖD Stratejisi

Okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan tahmin etme, inceleme, özetleme, örgütleme ve değerlendirme aşamalarından oluşan TİÖD stratejisi Englert & Mariage (1991) tarafından özellikle öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yardımcı olması amacıyla geliştirilmiştir (Mariage, 1995, s. 216). TİÖD okuduğunu anlama stratejisi, soru - cevap yoluyla, kavram haritalarıyla düşünceleri tahmin etme, örgütleme, metnin yapısına dayanarak ana düşünceleri özetleme ve kavrama düzeyini değerlendirmeden oluşan bir stratejidir. TİÖD okuduğunu anlama stratejisi, tematik metinleri (açıklayıcı, betimleyici, öyküleyici metinler) anlamada etkili bir okuduğunu anlama stratejisi örneği olarak kullanılır. TİÖD genellikle “model olma” ve “rehberlik etme” öğretme yöntemleriyle öğretilir (Epçayan, 2012, s. 219). TİÖD stratejisi öğrencilere metni okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında rehberlik eden ve öğrencilere okuduğunu anlama sürecinde çerçeve sunan bir stratejidir (Mariage, 1995, s. 216).

Öğrenciler, metnin konusunu ve ana düşüncesini başlık ve görsellerden hareketle ön bilgilerini de kullanarak tahminler oluşturur. Metinle ilgili oluşturulan bu tahminlere ilişkin örgütleme ve sınıflandırma işlemleri yapar ve çeşitli sorular oluşturur. İnceleme bölümünde metni okur ve metnin ana ve yan düşüncelerini çıkarır daha önce hazırlamış olduğu soruların cevabını bulmaya çalışır. Bu aşamadan sonra metne ilişkin temel ve yan

düşünceler, olay, yer ve zamana ilişkin özetlemeler yapılır. Özetleme aşamasından sonra ise öğrenci metinle ilgili öğrendiklerini kavram haritaları, tablo ve şekiller yoluyla örgütler. Son olarak ise hazırladıkları sorular, özetlemeler, anlaşılmayan noktalar ve çeşitli yorumlamalarla değerlendirmeler yapılır (Mariage, 1995, s. 219).



Şekil 9. TIÖD Stratejisi Aşamaları (Mariage, 1995)

2.6.6. Çoklu Geçiş Stratejisi

Çoklu geçiş stratejisi gözlem, inceleme ve çözme becerilerini kapsayan üç farklı geçişten oluşmaktadır. Birinci geçişte, öğrenci metnin ana düşüncesini belirleyebilmek için metnin ana ve alt başlıklarını, görsellerini, giriş paragraflarını gözden geçirir. İkinci geçiş, inceleme aşamasıdır. Birinci geçişte, öğrenci metnin ana düşüncesini belirleyebilmek için başlıkları, metindeki görselleri, giriş paragraflarını, özet bölümleri okuyarak okuyacağı metni gözden geçirir. İkinci geçiş olan inceleme aşamasında metin baştan sona öğrenci tarafından okunur ve bu aşamada daha derinlemesine bilgiler elde etmek amacıyla ipuçlarını kullanarak sorular oluşturulur ve bu soruların cevabı metinde aranır. Üçüncü geçişte ise metinle ilgili tüm sorular öğrenci tarafından çözülerek metnin çözümleme aşaması tamamlanır (Dally, Chafouleas ve Skinner, 2005, s. 132).

2.6.7. YODE Stratejisi

YODE stratejisi, 1969 yılında Russel Stauffer tarafından okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla geliştirilmiştir. Yıllar geçtikçe yenilenerek öğrencilerin okuduğunu anlama eksikliklerini gidermek için kullanılmıştır (Gillet & Temple, 2000; Tierney & Pearson, 1992; Tierney, Readence, & Dishner, 2000). YODE stratejisi, öğrencilere okuma amacı sağlayan öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiren, onlara tahmin becerisi ve yüksek düşünme imkânı veren, düşüncelerini sosyal olarak tartışma ortamı sağlayan bir stratejidir (Ruddell, 2002, s. 121). Stauffer (1969) YODE stratejisinin uygulama aşamalarını dört aşamada ortaya koymaktadır (Akt: Stahl, 2003, s. 10):

Okuma Amaçlarını Belirleme: Öğretmen metin hakkında bir tartışma ortamı oluşturur. Öğrencilerin dikkatini çekmek için ve metne ilişkin ön bilgileri ortaya koymak amacıyla çeşitli sorularla başlık ve görseller incelenir. Öğrenciler, okunacak metinler için amaçlarını bireysel ya da grup olarak belirlerler.

Metni Okuma: Okumaya başlamadan önce öğretmen metni anlamlı bölümlere ayırır. Öğrenciler bağımsız olarak bir bölümü okurlar. Bu sırada öğretmen öğrencilerin okumalarını takip eder ve gerektiğinde destek verir.

Anlamayı Geliştirme: Öğretmen öğrencilerin daha önceki deneyimleri ve amaçları ve yeni öğrendiklerine dayalı olarak tartışma ortamı sağlar. Öğrenciler grupta tartışma ortamında iddialarını kanıtlamak için deliller sunmaktan sorumludurlar. Bu süreç metnin her bölümünde devam etmektedir.

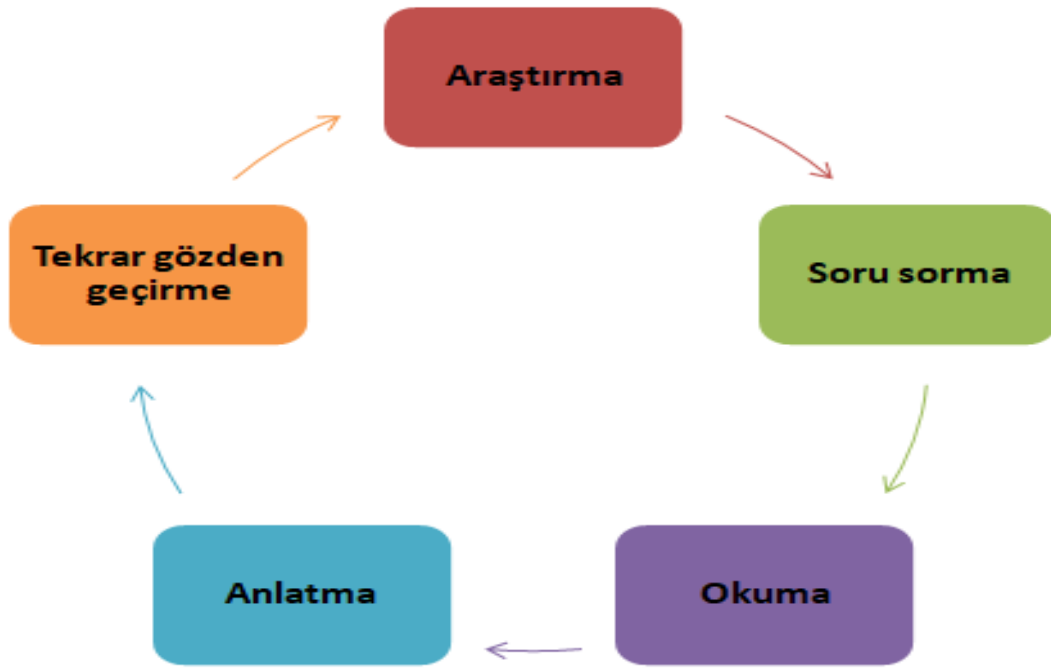
Beceri Eğitimi: Bu süreç içerisinde yazma, kaynaklara ulaşma, okuma esnasındaki yeterlikleri gibi becerilerin kazandırılmasını içermektedir.

2.6.8. SQ4R Stratejisi

SQ3R (Araştırma, Soru sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar etme) okuma stratejisi en eski ve en yaygın kullanılan okuma stratejilerinden biridir (Artis, 2008; Carter, Bishop, Kravits & Block 2005; Lipson & Wixson, 2003). Bu strateji, Francis Robinson tarafından 1940'lı yılların başlarında geliştirilmiştir (Robinson, 1946). SQ3R okuma stratejisi öğrencilerin anlamalarını geliştirir, hatırlamalarını artırır ve zamanı etkili kullanmalarını sağlar (Swennumson, 1992, s. 12). Özellikle öğrencilerin araştırma yapmasına, metni anlamlandırma sürecinde aktif olmasına olanak sağlayan, bilgilerin anlamlandırılmasını ve hatırlanmasına olumlu yönde katkı sağlayan okuduğunu anlama stratejisidir.

Öğrenciler bu strateji sayesinde düşünme becerilerini de rahatlıkla kullanabilirler. SQ3R stratejisinde öğrencilerin metinle ilgili sorular sormaya yönlendirilmesi ve bu sayede de öğrencilerin bilişsel sürece aktif katılımının sağlanması okuduğunu anlamayı geliştirmede belki de en önemli faydayı sağlamaktadır Gunning, 2003; Houtveen ve Van de Grift, 2007; Kiroğlu, 2002).

Alan yazıda araştırmacılar (Robinson, 1970; Gunning, 2006; Huber, 2004; Feldt & Hensley, 2009; Tama ve McClain, 1998, Brown, 1992) bu stratejiyi beş aşamada açıklamıştır:



Şekil 10.SQ3R (Gunning, 2006; Huber, 2004; Robinson, 1970; Tama ve McClain, 1998, Brown, 1992).

Araştırma: Okumaya başlamadan önceki aşamadır. Bu aşamada, ana ve alt başlıklar ile özet paragrafı okunur. Metnin resimlerine bakılır. Bu aşamada, metnin konusu ile ilgili bir fikir elde edilebilir. Metinle ilgili giriş kısımlar incelenir. Metinde yer alan görseller, tablolar ve grafikler üzerinde anlam yakalanmaya çalışılır. Bölümlerin sonundaki özetler ve metinle ilgili sorular gözden geçirilir.

Soru sorma: Stratejinin bu aşamasında ana ve alt başlıkların gözden geçirilmesine de dayalı olarak metinle ilgili sorular öğrenciler tarafından hazırlanır. Bu sayede, metni okuma sürecinde öğrenciler, kendi hazırlamış oldukları sorularına cevap arayacak şekilde okuma olanağı bulabilecektir.

Okuma: Stratejinin bu aşamasında metin baştan sona sorulara cevap aramak amacıyla okunur. Okuma sürecinde ise önemli görülen yerlerin altı çizilebilir ya da gerekli kısa notlar alınabilir. Öğrenciler gerekli gördükleri yerleri tekrar okuma ihtiyacı hissederse tekrardan okuma yapabilir. Ayrıca ilk okumadan sonra okuma çeşitleri kullanılarak eşli, koro ve yankılayıcı okumada yapılabilir.

Anlatma: SQ3R stratejisinin bu aşamasında metinde anlatılanlar hatırlanmaya çalışılır. Öğrenciler metni kısa bir şekilde ana hatlarıyla ifade etmeye çalışır. Bir önceki aşamada hazırladıkları sorular yanıtlanır. Hatırlayamadıkları yerlere metinden tekrar bakma imkânı sağlanır.

Tekrar Gözden Geçirme: Stratejinin son aşamasında genel bir gözden geçirme yapılır. Okuma sırasında alınan notlar incelenir, çeşitli ilişkiler kurulur ve öğrenilenler kontrol edilir. Önemli noktalar gözden geçirilir ve gerektiğinde tekrar okuma yapılır.

SQ3R stratejisi, bir metnin anlamlandırılmasında çoklu becerilerin kullanılmasını sağlayan bir stratejidir. Bu stratejiyi bir metinde kullanan bir öğrenci araştırma yapma, tahmin etme, soru hazırlama ve hazırladığı sorunun cevabını bulma, öğrendiklerini ifade etme ve iyi bir gözlem yapma gibi becerileri eş zamanlı kullanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında SQ3R stratejisinin öğrencilere ilk yıllardan itibaren öğretilmesi daha da önemli bir hale gelmektedir. Dahası SQ3R stratejisini etkili kullanmayı öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda özgüvenleri artabilecek ve öğrenmeyi öğrenme yolunda önemli katkılar sağlayabilecektir.

SQ3R geliştirildikten sonra bu stratejiye benzeyen birkaç okuma stratejisine (FAIRER, PQ4R, SQ4R, SQ6R, SQ10R) kaynaklık etmiştir. SQ3R en çok kullanılan, üzerinde çalışılan ve hâlâ çalışılmaya devam eden okuma stratejisi olarak bilinmektedir (Artis, 2008, Harlep ve Fosyht, 2000; Jairam vd., 2013). SQ10R stratejisinde SQ6R stratejisinden farklı olarak da “*Tekrarlama (Repeat)*, *Tekrar Bütünleştirme (Reintegrate)*, *Tekrar etme (Rehearse)*, *Yeniden şekillendirme (Renote)* ve *Yeniden okuma (Reread)*” aşamaları vardır. PQ4R stratejisinde SQ4R stratejisiyle benzer aşamaları izler. Fakat SQ4R stratejisindeki “*Araştırma, inceleme (Survey)*” aşaması ismi “*Ön izleme, göz atma (Preview)*” olarak düşünülmüştür. FAIRER stratejisinde ise aşamalar bira daha farklılaşır. Tablo 2 incelendiğinde, SQ6R stratejisinde SQ4R stratejisinden farklı olarak “*Yeniden düşünme (Rethink)* ve *Yeniden değerlendirme (Reevaluate)*” aşamaları mevcuttur.

SQ3R Stratejisine Dayalı Geliştirilen Stratejiler

Kaynak: (Artis, 2008; Harlep ve Fosyht, 2000)

```
graph TD; Araştırma --> Soru_Sorma[Soru Sorma]; Soru_Sorma --> Okuma; Okuma --> Yansıtma; Yansıtma --> Bakmadan_Anlatma[Bakmadan Anlatma]; Bakmadan_Anlatma --> Gözden_Geçirme[Gözden Geçirme]; Gözden_Geçirme --> Araştırma;
```

The diagram illustrates the six steps of the learning cycle in a circular flow:

- Araştırma** (Research) - Blue box at the top.
- Soru Sorma** (Questioning) - Teal box at the top-right.
- Okuma** (Reading) - Green box at the bottom-right.
- Yansıtma** (Reflection) - Light green box at the bottom.
- Bakmadan Anlatma** (Teaching without looking) - Yellow box at the bottom-left.
- Gözden Geçirme** (Review) - Orange box at the top-left.

Arrows indicate a clockwise progression from one step to the next, forming a continuous cycle.

36

Araştırma: Bu araştırmada öğrenciler metne ilişkin araştırma yapar. Ön bilgileri harekete geçirilir. Metne ilişkin ana ve alt başlıklar incelenir. Öğrenci paragrafların ilk ve son cümlelerini okur (El- Koumy, 2004, s.51).

Soru Sorma: Bu aşamada öğrenci ön inceleme sonucunda metinle ilgili ve merak ettiği sorular hazırlar. Soruları öğrenciler hazırladığı gibi uygulayıcı da hazırlayabilir. Öğrencilerin soruları hazırlaması hem ön bilgilerini hareket etmelerine hem de okuma için amaç geliştirmelerine katkı sağlar (El- Koumy, 2004, s.51; Epçaçan, 2009, s.216).

Okuma: Bu aşamada öğrenci metni okur. Okuma sürecinde bir önceki aşamada hazırlamış olduğu soruların cevabını arar ve gerektiğinde ilgili kısmın altını çizer, sözlü ya da yazılı olarak cevaplar verir (El- Koumy, 2004, s.51; Epçaçan, 2009, s.216).

Yansıtma: Bu aşamada öğrenci metin hakkında bir değerlendirme yapar. Önceden hazırlanan sorulara cevaplar verir ve özetlemeler yapar (Epçaçan, 2009, s.216). Yansıtma aşamasında öğrenciler ön bilgileri ile öğrendiği bilgileri bir araya getirir ve bunun sonucunda da şiir, afiş, görsel, grafik gibi bir ürün de ortaya koyabilir.

Bakmadan Anlatma: Bu aşamada öğrenci metni genel hatlarıyla anlatır ve anlayıp anlamadığını kontrol eder. Metindeki olayları ve durumları oluş sırasına göre anlatır. Soruların cevaplarını kontrol eder (El- Koumy, 2004, s.51).

Tekrar Göz Atma: Son aşamada öğrenci metni genel olarak gözden geçirir. Bu sayede metinle ilgili genel bir tekrar yaptığı gibi hatırlayamadığı veya tereddütte kaldığı noktaları kontrol eder (Epçaçan, 2009, s.216).

2.7. Bilgisayar Destekli Strateji Öğretimi

Yirmi birinci yüzyıla girerken, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler bilginin önemini artırmış, bilgi toplumlarının oluşmasına neden olmuş ve toplumların yaşam biçimlerini değiştirmiştir. Bu değişiklikler eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Etki sonucu, eğitim sistemi içindeki kurumlar eğitim sürecinde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ürünü olan teknolojilerden yararlanma yoluna gitmişlerdir. Günümüzde, bu gelişmeler doğrultusunda en önemli teknoloji olan bilgisayar, birçok ülkede okullarda eğitim programlarının vazgeçilmez bir ögesi olarak yerini almıştır. Bilgisayar, derslerin öğretme-öğrenme süreçlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Akkoyunlu, 2008, s. 49).

Bilgi ve teknolojinin giderek önem kazanması ve toplumsal alanlarda yoğun olarak kullanılması her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de yapısal değişimleri zorunlu hale getiren etmenlerin başında gelmektedir. Günümüz teknolojisinin ilerlemesi ve eğitime verilen önemin artmasıyla, eğitim sorunlarının çözümünde teknolojiden faydalanmak kaçınılmaz olmuştur. Bu teknolojilerden biri de bilgisayardır (Erişen ve Çeliköz, 2011 s.139). Bilgisayar destekli öğretimin eğitimde uygulanmasında sağladığı yararları şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin öğrenme sürecinde derse ilgisini sağlayabilir.
- Tekrar edilebilme özelliğinden dolayı anlaşılmayan noktaların anlaşılmasına imkân sağlayabilir.
- Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına olanak sağlayabilir.
- Duyuşsal ve davranışsal engeli olan öğrencilerin iletişim ve öğrenme zorluklarının giderilmesine imkân sağlayabilir.
- Öğrencilerin sürece aktif olmasını zorunlu kılar.
- Öğrencilere eksikliklerini anında düzeltme imkânı tanır.
- Öğrenme sürecinde öğrencilerin sistematik olmasını ve kısa zamanda öğrenmesine olanak sağlayabilir.
- Öğrencinin her zaman yeniden yanıtlama şansı vardır.
- Öğrencilerin çizimler, renkler, şekiller, resimler yoluyla dikkat ve motivasyon düzeylerinin yüksek olmasına imkan sağlayabilir.
- Öğrencilerin güven duyduğu bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Öğrencilere yazdıklarını değerlendirme ve üzerinde değişikli yapma imkânı sunar.
- Öğrenci başarısızlığını azaltabilir.
- Öğrencilerin farklı kaynaklara anında ulaşabilmesine imkân sağlar.
- Öğrenme süreci küçük adımlarla ilerler.
- Kavramların görsel olarak somutlaştırılmasıyla daha anlaşılır hale getirir.
- Öğrenciye farklı düşünceleri / seçenekleri deneme ve risk alma olanağı sunar.
- Tehlikeli ya da pahalı deney ya da çalışmalar bilgisayar destekli öğretimde benzetim yöntemi ile kolaylıkla yapılabilmektedir (Erişen ve Çeliköz, 2011, s.139).

Bilgisayar, insanoğlunun birçok şeyini değiştirdi. Özellikle bilgi ve teknolojik ortamlarında köklü değişiklikler yaptı. Bu teknoloji devrimi, eğitimcilerin eğitim üzerinde yeniden bir inşa sürecine girmesini ve okulları teknolojik değişimlere uyum sağlayacak şekilde yeniden yapılandırmasını kapsadı. Bu kapsamda eğitim teknolojisi okuma yazma öğretimini de doğrudan ve dolaylı olarak etkiledi. Geleneksel metinlerden çoklu ortamlara, online ve elektronik metinlere taşıdı. Dijital dünya; yeni teknolojik gelişmeler sayesinde okuryazarlığın anlamını iletişim, araştırma, bilgiye ulaşma ve kullanma, eleştirel düşünme, verileri elde etme, anlama ve yorumlama gibi becerileri kapsayarak genişletti. Bu bağlamda yeni okuryazarlığı; okuma yazmayı öğrenme, anlam kurma ve teknoloji ile anlamlı bir şekilde etkileşim içinde olma şeklinde tanımlayabiliriz. Okuryazarlığın kapsamındaki değişimler, okuma yazma sürecini etkiledi, okuma ortamlarının değişimine

paralel olarak okuma ve okuduğunu anlama ve okuma stratejileri değişime uğradı (Ertem, 2014, s. 3-4).

Bu değişimlerle birlikte eğitimde yeni teoriler ortaya atılmıştır. Yeni okuryazarlık teorisi de bu teorilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack (2004) yeni okuryazarlığı, şu tanım çerçevesinde kavramsallaştırmaktadır:

İnternet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yeni okuryazarlık, hızla değişen bilgi ve iletişim teknolojilerine ve dünyamızda ortaya çıkan ve kişisel ve mesleki yaşamımızın tüm alanlarını etkileyen durumlara adapte olmayı ve başarılı bir şekilde kullanmayı gerektiren becerileri, stratejileri ve eğilimleri içermektedir. Bu yeni okuryazarlık kavramı önemli sorunları tanımlamak, bilgiyi yerelleştirmek, bu bilginin kullanılabilirliğini değerlendirmek, soruları cevaplamada bilgiyi sentez etmek ve diğerleri ile iletişime geçmek için internet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmamızı sağlamaktadır (s. 1572).

Leu, vd. (2004) İnternet ve yeni teknolojiler ışığında yeni okuryazarlığın temel prensiplerini şöyle sıralamıştır:

- Küresel dünyada ve bilgi çağında internet ve teknolojiler yeni okuryazarlık merkezi öneme sahiptir.
- Yeni okuryazarlık görselliğe dayanmaktadır.
- Yeni okuryazarlık, doğası gereği çoklu ortamları temel alır.
- Yeni okuryazarlıkta hız önemlidir.
- Okuryazarlık ve teknoloji arasında etkileşimsel bir ilişki bulunmaktadır.
- Yeni okuryazarlıkta öğrenme genellikle yapılandırmacı yaklaşımı temel alır.
- Yeni okuryazarlıkta öğretmenin rolü değişerek daha önemli hale gelmiştir.

Okuma ve okuduğunu anlamada da bilgisayar ve internet teknolojilerinden etkilenen ve yeni anlamlar kazanan alanlardan biridir. Bilgisayar ve internet teknolojisinin okuma ve anlama alanlarında önemli değişimleri getirmiştir. Öğrenme araçları, ortamları ve öğrenen özellikleri de bu değişimlerden etkilenmiştir. Günümüzde öğrenciler için okuma ve anlama kavramları basılı kitap okur ilişkisinden çıkmış olup, çoklu becerilerin de işe koşularak araştıran, sorgulayan, analiz-sentez yapan ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri kullanarak yeni anlamlar kurma noktasına gelmiştir. Leu vd. (2007) yeni okuryazarlık ve anlama becerilerini beş ana başlık altında belirlemiştir. Yeni okuryazarlık becerisine sahip bireyler:

- Önemli sorular ve sorunları belirleyebilmeli.
- Bu sorularla ilgili bilgiye ulaşabilmeli.
- Ulaştığı bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirmeli ve analiz edebilmeli.
- Bilgileri sentez ederek belirlediği soruları cevaplayabilmeli.
- E-posta veya anında mesajlaşma araçlarını kullanarak bilgileri paylaşabilmelidir.

Geleneksel metinler hızlı bir şekilde elektronik ortama aktarılmaya başlanmış ve öğrencilerin okuma araçlarında değişimler başlamıştır. Artık öğrencileri sadece basılı materyallerden değil aynı zamanda elektronik metinlerden de okumaya yönelmiştir. Bu nedenle elektronik ortamlarda okuma yapan öğrencilerden istenen beceriler de değişmiştir. Uzun bir süredir geleneksel metinlerin elektronik ortama aktarılması, online, elektronik metinler ve hipermedya gibi metinlerin hızla yayılması okuma ve anlama alanında da köklü değişimleri getirmiştir. Ertem (20124, s. 54)'e göre elektronik ortamda metinlerin, hiperlinkler, video klipleri dokümanı değiştirme, internet üzerinden bilgi araması gibi farklı özellikleri bulunmaktadır ve her okuyucunun anlama sürecinde kullandığı bilgisi ve deneyimi farklıdır. Elektronik ortamda iyi okuyucular amaçlı okuma, planlama, ön bilgileri aktif hale getirme, gözden geçirme, tahmin etme, metin yapısını inceleme, ana fikri bulma, metindeki bilgileri değerlendirme ve anladığını kontrol etme gibi okuduğunu anlama stratejileri kullanırlar. Bireyler internet okumalarında farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerden sonuç çıkarma, kaynaktaki bilgiyi değerlendirme, arama motorlarını kullanma, uygun ve kullanışlı Web sitelerini seçme, Web sitelerinde bulduğu bilgileri kendi ön bilgisi ve diğer bilgilerle karşılaştırma yapmak durumundadır.

Elektronik ortamlar iyi planlandığı takdirde zayıf okuyuculara da çeşitli yardımda bulunabilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde *Thinking Reader* isimli bir eğitim yazılımı farklı düzeylerde anlama becerisi için bireylere bilgisayar destekli yardımda bulunma özelliğine sahiptir. Kitapların seslendirilmesi, online sözlük özelliği, tahmin etme, özetleme ve sorgulama stratejilerinin ses ve görsel linklerle desteklenmesi bu desteklerdendir (Duke, Schmar-Dobler ve Zhang, 2006, s. 322).

Bilgisayar destekli bu yazılımların eğitim ortamında kullanılması, öğrenci seviyelerine göre ayarlanabilir özellikte olması, okuma ve anlama sürecinde bireysel farklılıklar için de önemlidir. Bu sayede farklı öğrenme düzeyinde olan öğrenciler kendi hızlarına göre aktif bir katılımla metinlerden anlam kurabilecek ve okuduğunu anlama süreci daha eğlenceli

hale gelebilecektir. Bilgisayar ve İnternet teknolojisinden okuma ve anlama alanlarında faydalanılabilecek araçlar aşağıda özetlenmiştir:

2.7.1.Doğrusal Metinler/Kitaplar

Bilinen basılı bir metin ya da kitabın elektronik ortama aktarılmasıdır. Öğrencilerin cep telefonları, bilgisayar, tablet ve e-kitap okuyucu aletlerle okumalarına imkân sağlamaktadır. Görselliğin yanı sıra kelime tanımlama, yazı karakterini büyütme/küçültme olanağı sağlar. Sadece sınıfta değil okul dışı ortamlar da öğrencilerin okumalarına ve anlama becerilerine fırsat tanır. Elektronik kitaplar için internet gerekmez, fakat online metinlere internete bağlı ekipmanlarla ulaşılmaktadır.



Şekil 12. .e-kitap Örneği (<https://bilgibilimi.net/elektronik-kitaplar/>)

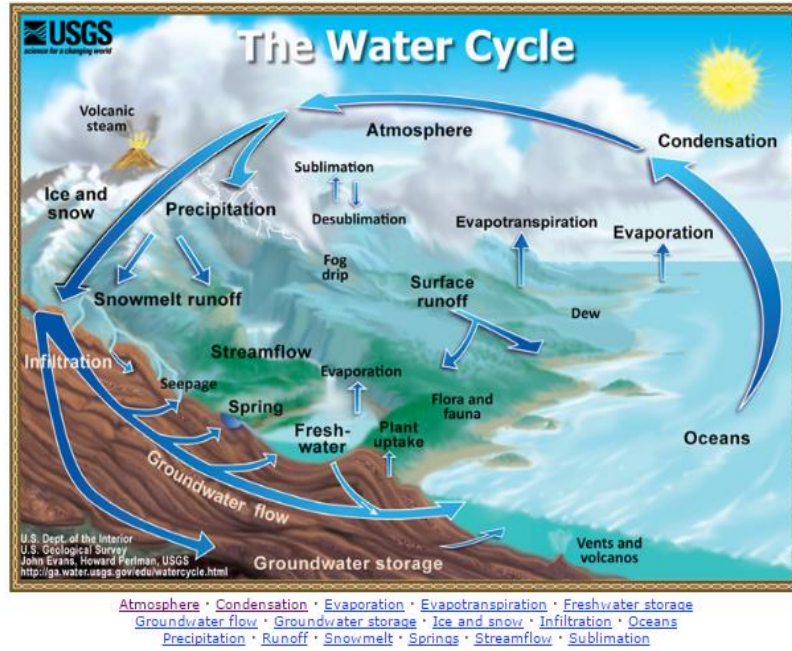
2.7.2. Doğrusal Olmayan Metinler

Hipermetin, metinlerin ve metin sayfalarının birbirine bağlanmasıyla oluşturulan dijital bir metin türüdür (Wallen, 2002, s. 42). Kısa metinlerin altına linklerin verilmesi, okuyucunun kendi tercihleri doğrultusunda ihtiyaç duyduğu bilgiye doğrusal olmayan şekilde ulaşmasını sağlamaktadır. Bu Web siteleri okuyucunun kendi kişisel ilgileri doğrultusunda metinle meşgul olmasını sağlamaktadır. Okuyucunun bu linkleri etkin bir şekilde kullanması anlama için önemlidir.

Ayrıca okuyucu metin içinde ilerlerken karar verme ve kontrol, içerik ipucunu kullanma ve yorumlama becerilerini kullanmak durumundadır (Ertem, 2014, s. 56). Örneğin, Şekil 13'te su döngüsünü anlatan bir metin ve görselinde hem görselin hem de görsellerin altında çeşitli linkler vardır. Öğrenciler su döngüsünü okurlar ve ihtiyaç duydukları linklere tıklayarak ilgili bilgiye ulaşmaya çalışırlar. Bu durumda öğrenciler planlama yapma, kendi eksikliklerini fark etme, sıraya koyma gibi kritik düşünme becerilerini uygulamaya çalışmaktadır.

The Water Cycle

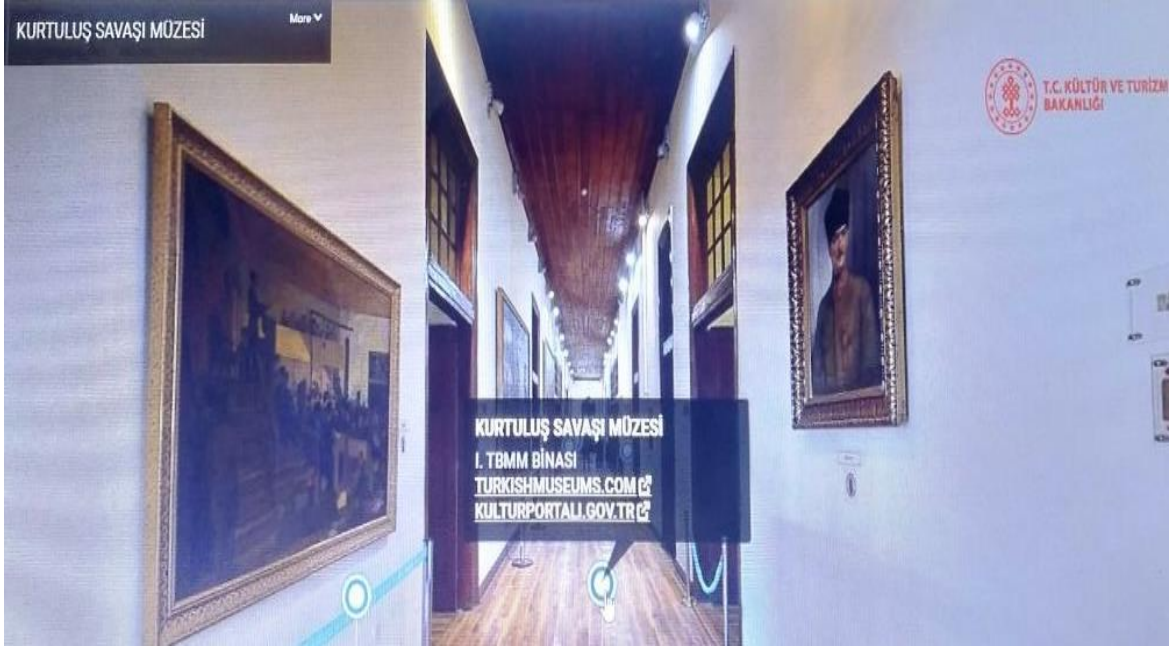
Earth's water is always in movement, and the natural water cycle, also known as the hydrologic cycle, describes the continuous movement of water on, above, and below the surface of the Earth. Water is always changing states between liquid, vapor, and ice, with these processes happening in the blink of an eye and over millions of years.



Şekil 13. Su Döngüsü (<https://www.nationalgeographic.org/photo/800px-water-cycle/>)

2.7.3. Çoklu Medya Metinleri

Çoklu ortam, bir içeriğin ses, görüntü, grafik, animasyon, müzik gibi çeşitli formlarda sunulmasıdır. Eğitimde kullanılan çoklu ortamlar öğretmenin etkililiğini ve verimliliğini arttırdığı gibi öğrenenin de bilgiyi daha kolay ve kalıcı şekilde erişmesini sağlayabilmektedir. Aynı anda birden fazla duyu organına hitap eden çoklu ortam araçlarının eğitim ve öğretimde kullanılmasının; aktif öğrenme, öğrenimi eğlenceli hale getirme, bireysel öğrenme, işbirliği, motivasyon, iletişim becerileri kazandırma, birden fazla duyuya hitap etme, yapıcılık, pekiştirme verme, kontrol, esneklik gibi getirileri vardır. Öğrenciler çoklu ortamlara dayalı hazırlanan metinler yoluyla okuma ve anlama alanlarında yarar sağlayabilmektedir. Özellikle metin içerisinde anlam kurulmasında güçlük çekilen kavramlarla ilgili animasyon, video ya da çeşitli görsellerin olması okuduğunu anlamaya katkı sağlayabilir. Dahası, öğrenciler yakından görme imkânı bulamadıkları yerleri, sanal ortamda izlenmesine olanak sağlar. Şekil 14'te Kurtuluş Savaşı ile ilgili sanal müze konusuna ilişkin çoklu ortam metni yer almaktadır. Metinle ilgili özetleme, anlatım, film, ses ve oyun gibi çoklu unsurların birlikte kullanıldığı görülmektedir.



Şekil 14.Çoklu Medya Metni (<https://sanalmuze.gov.tr/TR-259957/kurtulus-savasi-muzesi--ankara.html>)

2.7.4. İnteraktif Kitaplar/Metinler

İnteraktif kitaplar öğrenciye cevap verme ve etkileşim olanağı sağlar. Dahası konuşma özelliği vurgu ve tonlamalarda öğrenciye rehberlik eder. İnteraktif kitaplar sanal konuşma özelliği ile öğrencilerin kelime tanımalarına ve ipucu aramasına imkân tanır. Böylece de öğrencilerin okumaya ilgi duymasına, akıcı okumalarına ve okuma sürecinde motive olmasına yardımcı olur. Ayrıca, interaktif kitaplarda açıklayıcı ve genişletilmiş cevap verme olanağı, oyun, açıklayıcı notlar, basitleştirilmiş kelime kartları, ilave bilgi özellikleri metinlerdeki yeni kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Ertem, 2014, s.9). İnteraktif kitaplarda öğrenci pasif değil aktif konumdadır. Çünkü takip etmiş olduğu içerik öğrencilerden uygulamalar isteyebilecek ve öğrenciler de bu uygulamaları doğru bir şekilde yapmaya çalışacaktır. Özellikle de interaktif içerikte hazırlanan etkinliklerde pekiştireç ve ödüllerin kullanılması öğrencileri daha istekli hale getirebilecektir. Okuduğunu anlama noktasında ise ana fikir ve konu bulma, çıkarıma dayalı etkinliklerin interaktif ortamda çeşitli kahramanlar kullanılarak uygulanması da öğrencinin metni anlamlandırmasına katkı sağlayabilecektir. Şekil 15'te interaktif bir metne dayalı bir metnin etkinliği yer almaktadır. İşlenmekte olan bir metinle ilgili çoklu teknolojik tasarımlardan yararlanıldığı vurgulanmaktadır.



Şekil 15. İnteraktif İçerik(<https://www.leaddoubler.com/7-tips-to-get-started-with-interactive-content/>)

2.7.5. Öğretim Yazılımları

Öğretim yazılımları, bilgisayar destekli öğretimi gerçekleştirmek amacıyla hazırlanmış öğretim materyalleridir. Öğretilcek konuların bilgisayar programlama dillerinden, yazarlık araçlarından ya da yazarlık dillerinden yararlanılarak, öğretim amacıyla bilgisayarda hazırlanan öğretim materyallerine, öğretim yazılımları denilmektedir (Kazu ve Yavuzalp, 2004, s.138). Öğretim yazılımları, okullarda derslerde bilgisayar destekli öğretimi gerçekleştirmek amacıyla hazırlanmış olan gereçlerdir. Bilgisayarın öğretim amacıyla kullanılmasına olanak veren öğretim yazılımları, belirli amaçlara göre hazırlanır ve kullanılır. Örneğin, kimi yazılımlar işlenmiş olan konuların öğrencilerce tekrar edilmesine olanak verecek biçimde hazırlanır. Kimileri bir ders konusunu tümüyle bilgisayar aracılığıyla öğrenilmesini sağlamak üzere hazırlanır. Hazırlanış ve kullanılış amaçlarına göre, öğretim yazılımlarını beş grupta toplayabiliriz (Akkoyunlu, 2008, s. 49):

- *Tekrar ve alıştırma yazılımları:* Bunlar, öğrenciye işlenmiş olan konularla ilgilitekrar ve alıştırma yaptırma olanağı sağlayan yazılımlardır.
- *Birebir öğretim yazılımları:* Bunlar, öğrenciye gereksinmesi olan tüm bilgiyive öğrenme etkinlikleri sunan yazılımlardır.
- *Benzetim yazılımları:* Bunlar, gerçek yaşam ve durumların temsil edildiği yada gerçeğe uygun durumların oluşturulduğu yazılımlardır.

- *Öğretim amaçlı oyun yazılımları:* Bunlar, öğrenme etkinliklerine oyun özelliği verilerek hazırlanan ve öğrencinin güdülenme düzeyini yükseltmeyi amaçlayan yazılımlardır.
- *Sorun çözme yazılımları:* Bunlar, öğrenciye sorun çözme becerisini kazandırmak amacıyla hazırlanan yazılımlardır.

Öğretim yazılımlarının sahip olması gereken nitelikler aşağıdaki gibidir (Şeniş, 1991, s. 2):

- İçerik, eğitim programlarına uygun hazırlanmalıdır.
- İçerik, basılı materyal hazırlama anlayışı ile oluşturulmamalıdır.
- Yazılımlar hazırlanırken mevcut sistemler göz önünde bulundurularak ileri yazılım teknolojilerinden yararlanılmalıdır.
- Yazılım, programlı öğretime uygun yapıda olmalıdır.
- Yazılım, öğrencinin ilgisini çekecek görsel özelliklere sahip olmalıdır.
- Yazılımda öğrencilerin rahatlıkla ulaşabilecekleri ve kullanımlarına rehberlik edecek yardım öğeleri bulunmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınabilmesi için yazılım dallara ayrılan programlama yapısına göre hazırlanmalıdır. Böylece öğrencinin bireysel hızına bağlı olarak bölümler atlanabilir.
- Yazılımlar herhangi bir dersin parçası veya özeti değil, tümünü kapsamalıdır.
- Yazılım içerisindeki bölümler ve küçük birimler arasındaki geçişler kolaylıkla yapılabilmelidir.
- Deyim, kanun, kısaltma vb. önemli kavramlara izlenince esnasında kolayca erişilebilmelidir.
- Animasyon, simülasyon, örnek, deney, soru, problem çözümü gibi öğeleri içermelidir.

Öğretim yazılımları nitelik kazanabilmek için her şeyden önce öğrenmede önem taşıyan kimi öğelere sahip olmalıdırlar. Bu öğeler önkoşul davranışlar, ipuçları, katılma, pekiştirme, dönüt ve düzeltmedir. Bu öğelerin yanı sıra, öğretim yazılımları uygunluk, işlerlik, etkililik ve verimlilik özelliklerine sahip olmalıdırlar (Akkoyunlu, 2008, s. 61).

Öğretim yazılımlarının özellikleri genel olarak incelendiğinde, öğrenme ortamında hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından amacına uygun kullanıldığında öğrenciyi derslerde istekli hale getirebilecek, öğrenmeye olumlu yönde katkı sağlayabilecektir. Okuma ve anlama alanlarında hazırlanan öğretim yazılımları da öğrencilerin anlama becerilerine yarar sağlayabilecektir. Özel olarak okuma ve anlamaya yönelik olarak hazırlanan öğretim yazılımlarının derslerde hem öğretmene hem de öğrencilere çeşitli imkânlar tanıyabilir. Öğrenme ortamında öğrencilere birebir öğrenme imkânı sağlayabildiği gibi öğrencilere ipucu verme, özetleme yapma ve değerlendirme yapma olanağı sağlayabilir. Ayrıca bu yazılımlara eklenecek pekiştirici ve ödüllendirme yoluyla da duyuşsal açıdan öğrencilerin derse istekli olmaları gerçekleştirilebilir. Dahası öğrenme ortamının sadece sınıfla sınırlı olmasını ortadan kaldırır, evde de öğrencilere bireysel ve

programlı öğrenme imkânı sağlayabilir. Öğrencilerin derse ilişkin faaliyetlerinin kayıt altına alınması hem öğretmene hem de ailelere öğrencilerin gelişimlerini izleme fırsatı sunabilmektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu alt başlığında okuduğunu anlama, doğrudan öğretim modeli, okuduğunu anlamada üstbiliş, okuduğunu anlamada özyeterlik ilişki, okuduğunu anlama stratejileri ve bilgisayar destekli okuduğunu anlama ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Yut İçi Araştırmalar

Özaydın (2020) çalışmasında, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde SQ4R tekniğinin etkisi olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama düzeylerine etkilerine bakılmış ve 60 gün sonra yapılan izleme oturumları ile de SQ4R tekniğinin etkilerinin sürüp sürmediği belirlenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Katılımcılar 14-16 yaş aralığındadır. Araştırmada katılımcıların okuma becerilerini ölçmeye yönelik 5N1K soruları kullanılarak hazırlanan veri toplama araçları kullanılmış ve doğru cevaplarının sayısı kaydedilmiştir. Çalışmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere, katılımcıların öğretmenlerinden SQ4R tekniğine yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda gerçekleştirilen öğretim oturumları ve yoklama oturumları sonucunda SQ4R tekniğinin üç öğrencinin de okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiği; katılımcıların uygulama öncesi okuduğunu anlama performanslarına dayalı olarak kendileri için belirlenen ölçütlere ulaştıkları bulunmuştur. İzleme oturumlarında katılımcıların SQ4R tekniğinin olumlu etkilerini koruduğu görülmüştür. Katılımcıların sınıf öğretmenlerinin araştırmaya yönelik görüşleri incelendiğinde, her iki öğretmenin de bağımsız yaşam becerilerinden biri sayılan okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan bu çalışmanın önemli olduğunu ve katılımcıların uygulama sonucunda okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini belirttikleri tespit edilmiştir.

Oğuz (2020) yapmış olduğu çalışmada PQ4R öğrenme stratejisinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama, öz yeterlik ve üst bilişsel düşünme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Zonguldak'ta gerçekleştirilmiştir. Araştırma 4. sınıf öğrencileri üzerinde 12 hafta boyunca yürütülmüştür. Karma desen olarak tasarlanan araştırmanın deney grubunda 17 öğrenci, kontrol grubunda ise 18 öğrenci yer almıştır. Deney grubuna 12 hafta süresince PQ4R öğrenme stratejisi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise müdahale edilmemiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise deney grubu öğrencilerine odak grup görüşmesi yapılarak veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testi, öz yeterlik inancı ölçeği ve okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, PQ4R öğrenme stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, üst bilişsel düşünme ve öz yeterlik puanlarının kontrol grubuna göre daha çok arttığı ve uygulamanın kalıcılığa etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2019) çalışmasında, başta okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada bağımlı değişken olarak okuduğunu anlama becerisi; bağımsız değişken olarak ise okuduğunu anlama öz yeterlik algısı, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile aylık ortalama gelir durumu ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmada veri toplama aracı olarak; Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu kullanılmış ve öğrencilerin farklı değişkenlerle okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında birden fazla değişken olması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yapılmasını gerektirmiştir. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Antalya merkez ilçelerinde (Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa) bulunan üç farklı bağımsız ortaokulda (Hüseyin Avni Çöllü Ortaokulu, Ayten Çağırın Ortaokulu, Namık Kemal Ortaokulu) öğrenim gören 137'si kız, 140'ı erkek öğrenci olmak üzere toplam 277 kişi olan beşinci sınıf öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, ders saatleri içerisinde belirlenen sınıflarda Türkçe öğretmenleri ile bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. İstatistik programında gerçekleştirilen çözümlemelerde değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmış, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Test ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama

başarısında, okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

Bulut (2017) SQ3R okuduğunu anlama stratejisini kullanarak ilkokul 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 7 öğrencinin okuduğunu anlamam becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Eylem araştırmasında tasarlanan çalışmada, öğrencilerinin eksiklikleri dikkate alınarak bir *Eylem Planı* hazırlanmış ve bu plan öğrencilere araştırmacı tarafından 10 hafta uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Öğretmen Günlükleri" "Okuduğunu Anlama Testi", "Öğrenci Görüşme Formu" ve "Öğrenci Gözlem Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonunda, SQ3R stratejine dayalı uygulanan programın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini önemli ölçüde arttırdığını göstermiştir.

Yılmaz ve Top (2015) yapmış olduğu çalışmada İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisini ortaya kaymayı amaçlamıştır.

Araştırma Hatay ili Antakya ilçesinde 65 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Deneysel desende hazırlanan araştırmanın deney grubunda 37, kontrol grubunda ise 28 öğrenci yer almıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu tasarlanan araştırmanın deney grubunda İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisine uygun olarak 5 haftalık bir işlem uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir farklılık ortaya konmuş ve uygulanan stratejinin okuduğunu anlamaya olumlu yönde katkı sağladığı saptanmıştır.

İlhan (2014) araştırmasında SQ3R stratejisinin öğrencilerin akademik başarısına, fen dersine ilişkin tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma Kırşehir ili Akpınar ilçesinde 10 hafta süresince 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine SQ3R okuma stratejisi uygulanmış, kontrol grubuna ise müdahale edilmemiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Başarı Testi”, “Fen’e Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” de ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, SQ3R okuma stratejisinin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarı düzeyine pozitif yönde katkı sağladığı ortaya konmuştur. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerin sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Dahası, SQ3R okuma stratejisinin öğrencilerin fen dersine ilişkin tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı anacak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde uygulanan programın öğrencilerin problem çözme becerilerinde de manidar bir farklılaşma ortaya konmamıştır.

Kuşdemir (2014) yapmış olduğu çalışmada Doğrudan Öğretim Modeli’nin öğrencilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde 11 hafta boyunca 49 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışma, karma desende tasarlanmıştır. Deney grubu öğrencilerine Türkçe dersinde Doğrudan Öğretim Modeli uygulanmış, kontrol grubuna ise müdahale edilmemiştir. Deney grubunda tahmin etme, ana fikir bulma ve özetlemeye ilişkin etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda uygulanan programın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine, tahmin etme, ana fikir bulma ve özetleme becerilerine pozitif yönde bir katkı sağladığı ve istatistiksel olarak kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılaşma olduğu

belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular sonucunda ise deney grubu öğrencilerinin uygulanan programdan genel olarak memnun oldukları anacak ana fikir bulma ve özetleme çalışmalarında zorlandıkları belirlenmiştir.

Arı (2014) yapmış olduğu çalışmada ASOAT (araştırma, soru sorma, okuma, anlatma, tekrar gözden geçirme) ve YO-DE (yönlendirilmiş okuma ve düşünme etkinliği) stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırma, Aksaray ilinde öğrenime devam eden 97 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Deney grubu öğrencilerine ASOAT ve YO-DE stratejileri uygulanmış. Araştırma sonucunda, YO-DE stratejisi uygulanan grubun puanları ile kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunulmuştur. Dahası YO-DE stratejisi eğitimi alan grup ile ASOAT stratejisi eğitimi alan grup arasında YO-DE lehine manidar bir farklılaşma bulunmuştur.

İnce ve Duran (2013) sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini, onların bu stratejilere ilişkin düşüncelerini ve kıdemlerine göre kullanım sıklıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kütahya il merkezi ve Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerindeki ilköğretim okullarından random yolla seçilen 100 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarında, sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında belirli stratejiler üzerinde yoğunlaştıkları ve öğrencilere strateji kullanımı açısından zengin bir çeşitlilik sağlamadıkları görülmektedir. Öğretmenler strateji kullanımının farkındadırlar ancak ders süresinin yetersizliğinin ve sınıfların kalabalık olmasının güçlüğe neden olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin yarısına yakınının, anlama stratejilerini kullanmada kendilerini yetersiz görmüşlerdir. Sınıf öğretmenleri okuma öncesinde daha çok, ön bilgilerini harekete geçirme; okuma sırasında sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisi; okuma sonrasında ise soruları yanıtlama, anlamlandırma ve okunan metni tekrar etme stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Zihinde canlandırma ve altını çizme stratejisini kullanma düzeylerinin, kıdem yılı az olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Kanmaz (2012) okuduğunu anlama stratejisi temel alınarak yapılan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, bilişsel farkındalık becerilerine, okumaya yönelik tutumlarına ve bu değişkenlerin kalıcılıklarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma

deneysel araştırma modellerinden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırma 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Denizli İli Merkez İlçesinde yer alan Denizli Ticaret Borsası İlköğretim Okulunun beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda 27 öğrenci; kontrol grubunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 55 öğrenci, çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ve SED ölçeği sonuçları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Araştırma süresince elde edilen veriler, SPSS 13.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, faktör analizi, eşli gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi, kovaryans (ANCOVA) ve tekrarlı (repeated) ANOVA analizi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları betimsel olarak verildikten sonra, tek yönlü varyans analizi (Anova) kovaryans (ANCOVA) ve tekrarlı anova analizleri (Ancova) ile korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonunda, İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okuduğunu anlama başarıları; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı; okumaya yönelik tutum ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Demirel ve Epçaçan (2012) İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri, Türkçe dersi bilişsel giriş davranışları testi, okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılarak istatistiksel işlemler yapılmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre, İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında, Türkçe dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kanmaz ve Saraçoğlu (2012) okuduğunu anlama stratejisi temel alınarak yapılan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve bu tutuma ilişkin kalıcılığa etkisini araştırmışlardır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden biri olan öntest-sontest

kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada gruplar bir kontrol ve bir deney grubu desenine göre oluşturulmuştur. Her iki grupta da dersler güvenilirliğin düşmemesi adına sınıf öğretmenlerince yürütülmüştür. Araştırma 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Denizli İli Merkez İlçesinde yer alan bir İlköğretim Okulunun beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda 27 öğrenci; kontrol grubunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 55 öğrenci, çalışma grubunda yer almıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama stratejisinin kullanıldığı deney grubu son test puanları ile mevcut programa dayalı olarak öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, ancak kalıcılık testi sonucunda ise meydana gelen bu anlamlı farklılığın ortadan kalktığı gözlenmiştir.

Karasakaloğlu (2012) sınıf öğretmeni adaylarının pragmatik ve analitik okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutları olan tutum, güdülenme, zaman kullanımı, kaygı, konsantrasyon, bilginin işlenmesi, ana fikirlerin seçimi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin üst ya da alt düzeyde olmasına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma “ilişkisel tarama” modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrenciler; örneklemini ise; Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında okuyan 159 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, Taraban, Kerr ve Ryneerson tarafından geliştirilen Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adaylarının analitik ve pragmatik stratejilerin her ikisini de orta düzeyin üstünde (analitik $x=3,854$; pragmatik $x=3,6530$, “sık sık kullanım” düzeyinde) kullandıkları saptanmıştır. Pragmatik okuma stratejisi ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bazı alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür.

Güldenoğlu ve Kargın (2012) karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkililiğini ve sürekliliğini incelemiştir. Araştırmaya farklı sınıf düzeylerinde kaynaştırma eğitimine devam eden üç hafif derecede zihinsel engelli öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların okuduğunu anlama becerisindeki performansları kullanılan hikâyeler ve değerlendirme formları ile belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen

bulgulara genel olarak bakıldığında ise karşılıklı öğretimin katılımcıların okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu, katılımcıların edindikleri becerileri izleme oturumları sonunda da korudukları ve yapılan öğretimin sosyal olarak geçerli olduğu görülmüştür.

Özyılmaz ve Alıcı (2011) yapmış olduğu çalışmada, KWL (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim) stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Çalışma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. 8 hafta sürecinde tamamlanan araştırma Hızır Reis İlköğretim Okulunda 69 yedinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine 8 hafta süresince KWL stratejisi uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney grubuna uygulanan programın öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Ovalı (2011) ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe derslerinde bilgisayar destekli öğretimin [BDÖ] öğrencilerin anlama becerisine etkisini tespit etmek; alternatif bir yaklaşım olarak bilgisayar destekli öğretimin Türkçe derslerinde kullanılabilirliğini ölçmeye çalışmıştır. Uygulama için Düzce ili Cumayeri ilçesinde bir ilköğretim okulu seçilmiş ve okulun sekizinci sınıf öğrencilerinden biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Gruplar yirmi öğrenciden oluşmakta olup toplamda kırk olan öğrenci grubu örneklemimizi oluşturmaktadır. Araştırmada “*öntest, son test kontrol gruplu deneme modeli*” kullanılmıştır. Sözcükte anlam, cümlede anlam ve paragrafta anlam konuları deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan yazılımlar kullanılarak bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Grupların denkleştirilmesinde araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda gruplara “Türkçe Anlama Testi”, “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve deney grubuna ayrıca “Bilgisayar Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine uygulama sonunda görüşlerini öğrenmek amacıyla uzman görüşü alınarak oluşturulmuş açık uçlu sorulardan oluşan “Mülakat Formu” da uygulanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Bilgi testi ve tutum ölçekleri sonuçları nicel değerlendirme teknikleriyle, mülakat kayıtları nitel değerlendirme teknikleriyle yorumlanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda, bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Türkçe Anlama Testi” son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark

olduğu görülmüştür. Öğrencilerin son test tutum puanları dikkate alındığında ise deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanlarında bilgisayar destekli öğretim yöntemini kullanan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda bilgisayar destekli öğretim yönteminin, sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik başarı düzeylerini ve Türkçe dersi ile bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarını yükseltmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yantır (2011) ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ilişkin durumlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada ilişkili tarama ile deneysel model kullanılmıştır. Okuma tutumu ölçeği ve okuduğunu anlamaya yönelik metin çalışması ilişkili tarama yöntemi ile değerlendirilmiştir. Metin türlerine göre okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki deneysel modelde değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Erzurum ili merkez ilçelerinde bulunan Ahmet Yesevi, Kocatepe, Kayak Yolu, Polis Amca ve Başöğretmen İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, bu okullarda öğrenim gören 6.sınıf öğrencileridir (n =141). Araştırma sonuçları, Likert tipi okumaya ilişkin tutum ölçeğinden ve okuduğunu anlama yönelik başarı ölçeklerinden elde edilmiştir. Okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları olumlu olmakla beraber, okullara ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Okuduğunu anlamaya ilişkin metin çalışmasından elde edilen bulgulara göre, sözcük kullanma ve okuduğunu anlama becerilerinin hedeflenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Deneysel çalışmada elde edilen bulgulara göre, metin türlerine ilişkin okuma stratejileri kullanıldığında, okuduğunu anlama başarısı deney grubu lehine farklılık göstermektedir.

Zobar (2010) bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe başarılarına ve tutumuna etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle bilgisayar destekli Türkçe öğretimi ile ilgili literatür taraması yapılmış ve literatür aramasından elde edilen bilgiler ışığında bilgisayar destekli öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Araştırma öntest sontest kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ili Merkez ilçelerinden bir ilköğretim okulu üçüncü sınıflarından 56 öğrenci ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında homojenliği sağlaması açısından her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Deney grubuna Bilgisayar Destekli Öğretim, Kontrol grubuna ise Geleneksel Öğretim

uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Bilgisayar Destekli Öğretim uygulaması ile Geleneksel Öğretim uygulaması başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bilgisayar destekli öğretim ortamında öğrenen deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmüştür.

Topuzkanamış ve Maltepe (2010) öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini araştırmıştır. Çalışmada okuduğunu anlama düzeyi ve okuma stratejilerini kullanma düzeyinin; ana bilim dalı, öğretim türü, cinsiyet ve akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi, Matematik Öğretmenliği Eğitimi Ana Bilim Dallarında 2008–2009 eğitim öğretim yılında 4. sınıfta okuyan toplam 569 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Başarı düzeyi en yüksek grup Türkçe, en düşük grup ise sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileridir. Okuduğunu anlama bakımından öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, akademik başarı puanı yüksek öğrencilerin de akademik başarı puanı düşük öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Okuma stratejilerini kullanma bakımından katılımcılar orta düzeyde bulunmuştur. Okuma stratejileri açısından en üst düzeyde olan grup Türkçe, en düşük düzeyde olan grup ise sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileridir. Okuma stratejilerini kullanma bakımından öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ayçin (2009) çalışmasında İSOTEG tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma beşinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Hem nicel veriler hem de nitel veriler toplanmıştır. Deney grubu öğrencilerine İSOTEG tekniği uygulanmış, kontrol grubu öğrencilerine ise müdahale edilmemiştir. Araştırma sonucunda, İSOTEG tekniğinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine manidar bir farklılık bulunmuştur. Bir başka ifadeyle deney grubuna uygulanan programın öğrencilerin okuduğunu anlama ve kalıcılık etkisine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna

ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarında manidar bir farklılaşma bulunamamıştır.

Akçay (2009) yapmış olduğu çalışmada, Web Macerası öğretim yönteminin Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarı düzeyine ve derse ilişkin tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde 40 tane altıncı sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Deney grubu öğrencilerine Web Macerası öğretim yöntemine uygun olarak hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Web Macerası öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya konmuştur. Bir diğer ifadeyle deney grubuna uygulanan Web Macerası öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarılarına pozitif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir.

Çakıroğlu (2007) araştırmasında okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrenciler üzerinde üstbilişsel strateji kullanımının başarıya ve erişmeye etkisini incelemiştir. Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde öğrenime devam eden 33 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Deney grubuna üstbilişsel stratejilere uygun etkinlikler uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak ise okuduğunu anlama başarı testi ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalık ölçeği ile görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda, deney grubu ile kontrol grubu arasında okuduğunu anlama erişim düzeyi açısından deney grubu lehine manidar bir farklılık elde edilmiştir. Yine deney grubu ile kontrol grubu arasında üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya konmuştur.

Güngör ve Ün Açıkgöz (2006) işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni uygulanmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu

belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejilerini geleneksel öğretim grubunda bulunan öğrencilere göre daha sık kullandıkları saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında Okumanın Gelişmeye Etkileri alt boyutunda anlamlı fark oluşturmazken, Okumanın Duyuşsal Etkileri, Okumayla İlgili Genel Görüşler alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır.

Doğan'ın (2002) yaptığı araştırmada, soru-yanıt ilişkisi ve resim çizme stratejisinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, 2000-2001 öğretim yılı Güz döneminde Karamehmet İlköğretim Okulu ve Ahmet Uyar İlköğretim Okulu dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 154 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda Soru-Yanıt İlişkisi ve Resim Çizme Stratejileri uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel stratejiler kullanılmıştır. Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin, kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine göre daha anlamlı düzeyde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

SQ4R, Bilgisayar Destekli Öğretim, Doğrudan Strateji Öğretimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında, SQ3R stratejisinin daha çok kullanıldığı ve yapılan araştırmalarda okuduğunu anlamaya etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bilgisayar Destekli çalışmalarda ise strateji temelli çalışmalara çok ender rastlanılmıştır. Strateji öğretimine yönelik çalışmalarda ise literatürde yer alan okuma stratejilerin kısmen uygulandığı görülmüştür. Genel olarak elde edilen çalışmalarda okuduğunu anlama stratejilerinin uygulandığı araştırmalarda strateji öğretiminin okuduğunu anlamaya ilişkin önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Ancak bilgisayar temelli okuduğunu anlama çalışmalarına yeterince yer verilmediği anlaşılmaktadır.

2.8.2. Yurt Dışı Çalışmalar

Ruiz (2015) interaktif okuma stratejileri yoluyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıf öğrencileri arasından 120'si deney grubu 120'si kontrol grubu olmak üzere 240 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizinde ANCOVA kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilere 9 hafta boyunca interaktif okuma stratejilerine dayalı uygulama yapılmış, kontrol grubuna müdahale edilmemiştir.

Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin hem okuma puanları hem de okuduğunu anlama puanları arasında önemli bir artış görülmüştür.

Reichenberg (2014) ikinci sınıf öğrencilerinin *Apele iPad*'ler yoluyla kitap okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2. sınıf öğrencileri arasından 39'u deney grubu 39'u kontrol grubu olmak üzere 78 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizinde ANCOVA kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilere 6 hafta boyunca *Apple iPad*'ler yoluyla kitaplar okutulmuş, kontrol grubunda ise aynı kitaplar basılı materyallerle okutulmuş. Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama puanları kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Hall (2014) beşinci sınıf öğrencilerin okuma performanslarında okuduğunu anlama stratejilerinin etkisini araştırmıştır. Çalışma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir desende tasarlanmıştır. Çalışmanın deney grubunda 66, kontrol grubunda 54 öğrenci yer almıştır. Verilerin analizinde ANCOVA kullanılmıştır. Çalışmanın deney grubundaki öğrencilere üç aşamada okuma eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat deney grubu öğrencilerin okuma akıcılık puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuma akıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmış, deney grubundaki öğrencilerin okuma akıcılık puanları kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik olarak öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma akıcılık puanlarında manidar bir farklılaşma görülmemiştir.

Lysenko & Abrami (2014) iki temel web yazılımının ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. 2010-2011 ve 2011-2012 öğretim yıllarında, Kanada'nın Quebec kentinde altı İngilizce ilköğretim okullarından 26 öğretmen ve 571 öğrenci üzerinde iki çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonunda, her iki web yazılımını kullanan öğrencilerin okuma ve yazılı anlatımda puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Atkins (2013) okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretimiyle yapılan öğretimin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, kelime bilgisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Benzer demografik özellikler gösteren iki okuldan, okumada sorun yaşayan öğrenciler seçilmiştir. Bir okula doğrudan anlama strateji öğretim programı uygulanırken diğer okula geleneksel okuduğunu anlama programları uygulanmıştır. Çalışma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel olarak karma desende tasarlanmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen standart öntest ve sontestler kullanılmıştır. Araştırma iki farklı okulda iki yıl boyunca uygulanmış. Araştırma sonunda, doğrudan strateji eğitimi yapan grubun okuduğunu anlamaya ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu, deney grubunun ise ikinci yıla ilişkin anlama puanlarının ilk yıla göre daha da arttığı belirlenmiştir.

Ponce, López ve Mayer (2012) Bilgisayar Destekli Eğitim Programının öğrencilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma Şili’de gerçekleştirilmiştir. Şili’de 3 farklı bölgede 21 ayrı okuldan seçilen 1041 ilköğretim 4. Sınıf öğrencisi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. 18 okuldan 939 öğrenci deney grubunu, 3 okuldan 102 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Uygulama öncesi öğrencileri okuduğunu anlamaya dayalı testler uygulanmış. Deney grubunda yer alan 27 öğretmene uygulanacak program hakkında eğitim verilmiştir. Bu öğretmenlerin bu programı bir dönem boyunca 90’ar dakikalık 3 ayrı oturumda öğrencilere uygulamaları istenmiştir. Uygulama sonucunda ise tekrar okuduğunu anlamaya dayalı test uygulanmış ve araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını kontrol grubuna göre daha çok artırdığı görülmüştür. Ayrıca, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdikleri belirlenmiştir.

Worrell (2011) bilgisayar tabanlı interaktif okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etkisini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim 4.sınıf ve 5. Sınıfa devam etmekte olan öğrenciler arasından 600-650 kelimelik bir metinde dakikada 120-140 kelime okuyabilen ve anlama sorunu yaşayan 10 öğrenci belirlenmiş. Bu öğrencilere 8 hafta boyunca haftada 3 gün 45’er dakikalık bilgisayar destekli eğitim verilmiş ve araştırma sonunda bütün öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin arttığı, aynı zamanda hem interaktif metinlerde hem de normal metinlerde öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinde ilerleme olduğu saptanmıştır.

Williams (2010) *iPad Touch* kullanmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve derse yönelik tutumlarındaki etkisini araştırmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı

desende tasarlanmıştır. Araştırmaya ortaokul 6. Sınıf düzeyinde 155 öğrenci dâhil olmuştur. Araştırmada 3 tane deney grubu ve 1 tane de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere *iPad Touch* kullanılarak bir program uygulanmış ve araştırma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama testlerindeki puanlarında bir azalma olduğu, derse yönelik tutumlarında ise bir artış olduğu görülmüştür.

Guzniczak (2007) 8. Sınıflara yönelik olarak yapmış olduğu çalışmada, Tarih dersinde *WebQuest* formatlarda hazırlanan metinler yoluyla SQ3R ve genel sınıflandırma stratejilerinin etkilerini incelemeye ve bu stratejileri karşılaştırmaya çalışmıştır. İlk olarak, başarı seviyeleri düşük olana öğrencilerin SQ3R ve sınıflandırma stratejilerindeki anlama düzeyleri bilgi, kavrama ve uygulama basamakları açısından karşılaştırılmıştır. Başarı seviyeleri yüksek olan öğrencilerin SQ3R ve sınıflandırma stratejilerindeki anlama düzeyleri ise analiz, sentez ve değerlendirme basamakları açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin teknoloji kullanımı, okuma seviyeleri ve strateji kullanımları ve anlama düzeyleri arasındaki korelasyonlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 8. Sınıf düzeyinde yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Çalışma grubunda ise 254 tane 8. Sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmaya 2 öğretmen yürütmüştür. Ölçme aracı olarak Teknoloji Kullanım Anketi, Vatandaşlık Testi ve Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Anlama Rubrikleri kullanılmıştır. Araştırmacılar vatandaşlık konularında öğretim stratejilerine uygun olarak *WebQuest* materyalleri geliştirmiş ve bu materyaller öğrencilere 3 oturumda uygulanmış daha sonraki aşamada ise öğrencilerden teknolojiyi kullanarak verilen görevleri uygulamaları istenmiştir. Araştırma sonunda, Sınıflama/ Sınıflandırma stratejisinin başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin anlama düzeylerinde daha etkili olduğu, okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve akademik olarak düşük başarı düzeyinde olan öğrencilerin her iki stratejide anlama olarak başarı sağlanmadığı ortaya konmuştur.

Yurt dışında yapılan SQ4R, bilgisayar, web temelli öğretime dayalı araştırmalar ve strateji öğretime ilişkin çalışmalara genel olarak bakıldığında bilgisayar ve web temelli araştırmaların daha yaygın olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde katkıları olduğu görülmektedir. SQ4R çalışmalarının ise çok yaygın olmadığı, SQ3R çalışmalarının ise daha yaygın olduğu anlaşılmaktadır. SQ3R ile ilgili yapılan çalışmaların ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine pozitif yönde katkı sağladığı görülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, araştırma süreci, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ile geçerlik ve güvenirlik konuları ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

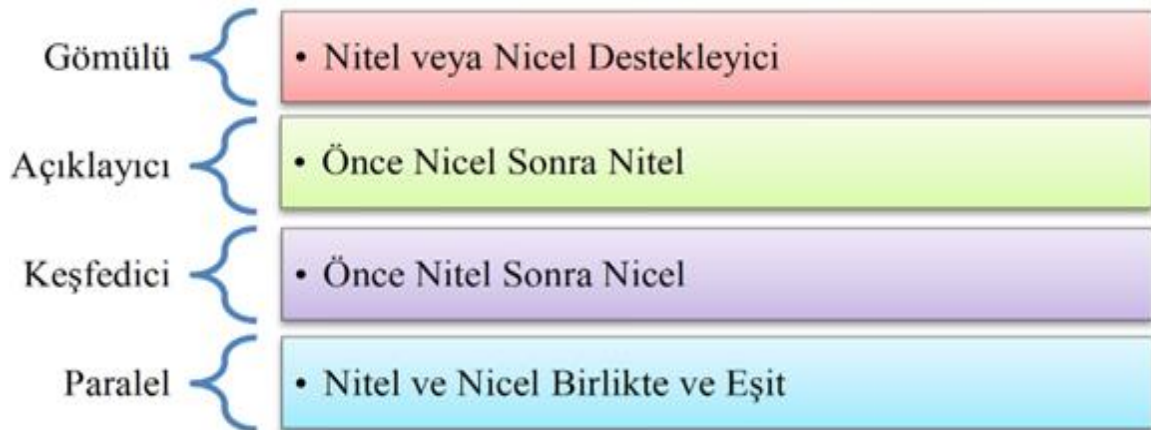
Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde BDSÖ ve DSÖ' nün öğrencilerin okuduğunu anlama, okuduğunu anlama özyeterlik algısı ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile uygulanan yönteme ilişkin deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. BDSÖ'nün öğrencilerin okuduğunu anlama, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuduğunu anlama özyeterlik algısına etkisi nedir? DSÖ'nün öğrencilerin okuduğunu anlama, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuduğunu anlama özyeterlik algısına etkisi nedir? Öğrencilerin BDSÖ'ye dayalı uygulanan programa ilişkin görüşlerini nelerdir? Bu soruları doğrultusunda çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı açıklayıcı-sıralı karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem tek bir araştırma paradigmasının cevaplayamadığı soruları cevaplamak için kullanılmaktadır (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014, s. 67). Bu tip araştırmalar hem nitel hem de nicel verilerin toplanarak her iki tip verinin de araştırmada kullanıldığı yöntemdir (Creswell, 2012). Karma yöntem araştırma nicel ve nitel verilerin veya yaklaşımların tek bir çalışmada birleştirildiği bir araştırma türüdür. Karma yöntem araştırmanın esas gücü tek bir çalışmada nicel ve nitel araştırmanın güçlerini birleştirebilmesi ve onların zayıf yönlerini en aza indirmesidir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015, s. 429).

Karma yöntemli bir araştırmada, araştırmacının nicel araştırmayı araştırmanın bir safhasında, nitel araştırmayı da başka bir safhasında kullanması anlaşılmaktadır. Örneğin bir araştırmacı önce deneysel bir araştırma yapabilir. Sonra deneysel araştırmaya katılmış olan katılımcılara deneysel araştırmayı nasıl algıladıklarını tespit etmek amacıyla görüşme yapabilir. Bunlardan sonra bu iki yöntemden elde edilmiş olan bulguları karşılaştırabilir (Kıral ve Kıral, 2011, s. 295). Karma yöntem araştırmasının güçlü yönleri şu şekilde özetlenebilir (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 423):

- Çok bulgu kaynağı sunar.
- Bulgunun alternatif açıklamalarını azaltır.
- Bir tek çalışmada birçok geçerlik türü sunulmasına yardım eder.
- Fenomenin farklı yönlerini aydınlatır.
- Daha dolgun, daha derin, daha karmaşık ve daha kapsamlı açıklamalar sunar.
- İçsel ve dışsal bakış açıları sağlar.
- Sonraki testler için ara mekanizmaları ve aracı faktörleri tespit eder.
- Teoriyle uygulama arasında bağ kurmaya yardım eder.
- Bir yöntemin zayıf yönünü başka bir yöntemi sistematik olarak dâhil etme yoluyla telafi edebilir.
- Daha güçlü sonuçlar sunar.
- Nicel araştırmalarda kaçırılan öznel anlamı aydınlatır.
- Çalışmanın uygulanmasını kontrol etmeye yardımcı olur.
- Ölçme araçlarının işleyiş ve anlamını kontrolü sağlayabilir.
- Aynı çalışmada zengin, detaylı, öznel veri ile beraber nesnel nicel veri de sunar.
- Teori/hipotez deneme araştırmalarına bir keşif veya sondajlama yönü katar.

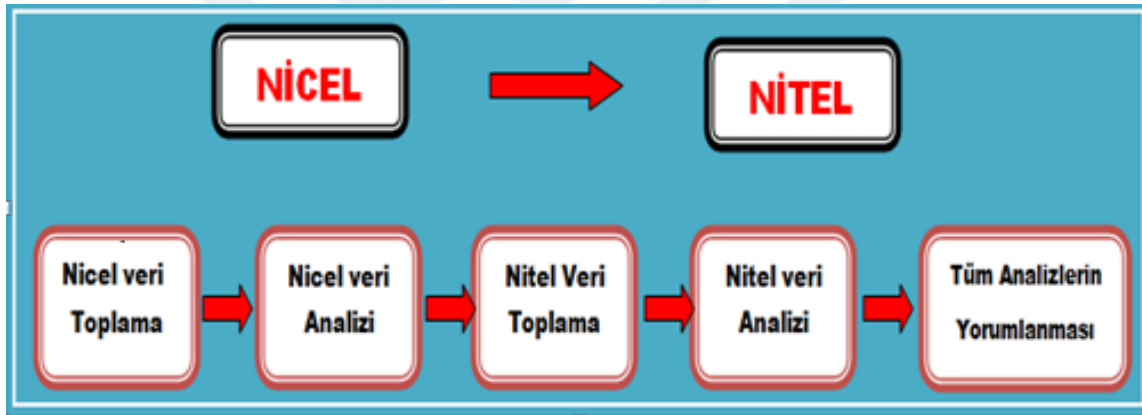
Nicel ve nitel yöntemlerin bir aradakullanıldığı karma yöntemler, araştırmacının araştırma sürecinde kendisinden veya araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlılıkları en aza indirmesine büyük katkılar sağlamakta ve yapılan araştırmanın niteliğini artırmaktadır. Yapılan bir çalışmada veri kaynaklarını çeşitlendirme, elde edilecek sonuçların daha geçerli olmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım, 2010, s. 102).



Şekil 16. Karma Yöntem Araştırmalarının Sınıflandırılması (Creswell, 2012).

Eğitsel araştırmalarda en sık kullanılan karma yöntem araştırmalar; gömülü karma yöntem, açıklayıcı karma yöntem, keşfedici karma yöntem ve paralel karma yöntem olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma ve özellikleri aşağıda Şekil 16'ya dayalı olarak özetlenmiştir (Creswell, 2012):

Gömülü karma yöntem araştırmalarında veriler eş zamanlı olarak toplanır, ancak bir veri biçimi destekleyici rol oynar. Paralel karma yöntem araştırmalarında hem nitel hem de nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve bir araştırma probleminin çözümünde birlikte kullanılır. Keşfedici karma yöntem araştırmalarında bir olguyu incelemek amacıyla önce nitel veriler toplanıp daha sonranitel veriler arasındaki ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplanır. Açıklayıcı karma yöntem araştırmalarında ise nicel veriler toplanıp daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanır.



Şekil 17. Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin simgesel görünümü (Creswell, 2003).

Bu çalışmada kullanılan açıklayıcı-sıralı yöntem, karma yöntemler arasındakullanılan en anlaşılır olanıdır. Şekil 17'de belirtildiğı gibi açıklayıcı-sıralı karma yöntem çalışmalarında süreç nicel veri toplama ve analizi ile başlayıp dahasonra nitel veri toplama ve analizi ile devam eder. İlk basta nicel veriler elde edilir, onu nitel veriler takip eder ve yorumlanma aşamasında her iki yöntemden de elde edilen veriler birleştirilir. Açıklayıcı-sıralı karma yöntemlerde nitel olarak toplanan veriler, nicel verilerin açıklanmasında ve yorumlanmasında bir yardımcı unsur olarak kullanılır. Böyle bir sürecin isletilmesinde nicel veri ve sonuçlar araştırılan problem hakkındagenel bir resim ortaya koyarken nitel veriler bu resmin geliştirilmesinde, genişletilmesinde ve açıklanmasında etkin rol oynar (Creswell, 2012).

Bu araştırmada, önce nicel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Daha sonra araştırma sürecinde uygulanan ğretim programına ilişkin öğrencilerden ve sınıf öğretmeninden görüşme formları aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Ayrıca BDS ve DSÖ grubundan elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu sayede toplanan nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmada karma modelin alt tasarımlarından olan açıklayıcı-sıralı desen kullanılmıştır.

3.1.1. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutu

Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutu ntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel çalışmadan oluşmaktadır. Türkçe dersinde BDS ve DSÖ'ye göre yapılan ğretim ile uygulamadaki Türkçe Dersi ğretim Programı'na göre yapılan öğretimin ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama, okuduğunu anlamada stbilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama özyeterliği üzerindeki etkisi sınanmıştır. “*Deneysel araştırmalarda temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisinin test edilmesidir*” (Büyüköztürk vd., 2014, s.195). Bu çalışmada da bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi test edilmiştir. Bu araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri şunlardır:

- *Bağımsız Değişken:* BDS, DSÖ, Türkçe ğretim Programı.
- *Bağımlı Değişkenler:* Okuduğunu Anlama, stbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu Anlama zyeterlik Algısı

Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutu, deneme modelinde bir çalışmadır. Neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin retildiğideneme modelleri; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. Bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır (Karasar, 2004). Yarı deneysel araştırmalarda kullanılan iki desenden bahsedilir. Bu desenlerden biri *eşleştirilmiş desendir*. Bu desende yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar. Eşleştirme, çalışmaya dâhil edilen grupların denk olduğunu garanti etmez. Ancak seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda kullanılabilecek ciddi bir alternatif desendir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 208).

Bu araştırmanın nicel boyutunu oluşturan yarı deneysel süreç, “öntest-sontest kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir. Bu modelin simgesel görünümü Tablo 3’de verilmiştir:

Tablo 3

Yarı Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

Gruplar	Yansız Belirleme	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
D (Deney)	M	O ₁	X	O ₃
K (Kontrol)	M	O ₂		O ₄

D: Deney Grubu; **K:** Kontrol Grubu

M: Grup eşleştirme ve seçkisiz atama

X: Deneysel İşlem (Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretimi)

O₁, O₂: Ön Test Puanları

O₃, O₄: Son Test Puanları

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda hangi sınıflarda hangi öğrencinin okuyacağı daha önceden belirlendiği ve bu öğrencilerin esnek bir şekilde yapılacak çalışmalar için sınıf değiştirme olasılığının mümkün olmaması nedeni ile gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin yansız atanması (bireyleri gruplara yansız olarak atama) mümkün olmamaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada deneysel çalışma öncesi yapılan analizlerle (öntestler- karne notları-öğretmen görüşleri) birbirine benzer özellikler gösteren dördüncü sınıflar arasından iki deney grubu, bir tane de kontrol grubu rastgele olarak belirlenmiştir.

Tablo 4

Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Gruplar	Yansız Belirleme	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
D 1 (BDSÖ)	M	O ₁	X(BDSÖ)	O ₄
D 2 (DSÖ)	M	O ₂	X(DSÖ)	O ₅
K (Kontrol)		O ₃		O ₆

D 1: Deney Grubu (BDSÖ) D 2: Deney Grubu (DSÖ)

K: Kontrol Grubu

M: Grup eşleştirme ve seçkisiz atama

X: Deneysel İşlem

O1, O2, O3: Ön Test Puanları

O4, O5, O6: Son Test Puanları

Deneysel modelle elde edilen bilginin güvenilirliği; nedenin sonuçtan önce gelmesine, değişkenler arasında mantıksal bir ilişkinin olmasına sonuca etki edebilecek diğer değişkenlerin elimine edilmelerine bağlıdır. Ayrıca, bir deneyin geçerliliği iç ve dış geçerliliğe bağlıdır. İç geçerlik, deney birimlerinde gözlenen etkilerin işlem dışında başka değişkenlerden kaynaklanmamasıdır. Dış geçerlilik ise, gözleme alınan birimlerin tesadüfi seçimle elde edilmeleridir. Bunun anlamı, deney grubu ile kontrol grubu üyelerinin hem kendi aralarında hem de gruplar arasında rastlantısal bir biçimde seçilmeleri gerektiğidir (İslamoğlu, 2009, s. 107). Araştırmada geçerliliğinin artırmak amacıyla grupların azami derecede benzer olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle her üç sınıfın da aynı sosyal çevreden aynı okuldan olması göz önünde bulundurulmuştur. Özellikle öğrencilerin bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyin denk olmasına, hem BDSÖ, hem de DSÖ grubunda uygulamaların eş zamanlı yapılmasına, her iki grupta da uygulamaya bizzat araştırmacının devam etmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca, gruplar belirlenirken öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine, okul not ortalamalarına göre benzer nitelikte olmalarına, sınıf mevcudu ve kız erkek dengesinin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Bu şartlar altında tespit edilen üç sınıfın random yoluyla gruplarının belirlenmesine önem verilmiştir. BDSÖ grubunda yer alan öğrencilerin bilgisayar kullanımından kaynaklanan eksiklikler yoluyla sonuçların geçerliliğinin etkilenmemesi amacıyla BDSÖ grubundaki öğrencilere iki hafta süreyle klavye eğitimi verilmiştir. Araştırmanın dış geçerliği, araştırma verilerinden ulaşılan sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir. Dış geçerlikle ilgili problemler, araştırmacının örneklemden elde ettiği verilerden benzer örneklemelere, ortamlara, gelecek ve geçmiş çalışmalara yönelik çıkarımlarda bulunmasına engel olur (Yıldırım, 2010, s. 141). Bu araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için araştırma sonuçları olabildiğince benzer örneklemelerle ve ortamlarla ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, benzer araştırmalarla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçekler, araştırmacı ve diğer bir uzman (sınıf öğretmeni) tarafından puanlanmış; puanlayıcılar arasındaki tutarlılık incelenmiştir.

3.1.2. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutu

Açıklayıcı-sıralı karma yöntemde önce nicel veriler toplanmakta, daha sonra nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veriler toplanmaktadır (Creswell, 2012). Araştırmanın nitel boyutunda hem BDSÖ hem de DSÖ gruplarında uygulanan programdan elde edilen verilerin içerik analizinin yapılması ve BDSÖ uygulamasına ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Ayrıca BDSÖ uygulamalarında gözlemci olarak yer alan sınıf öğretmenlerinin de uygulamaya ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Dahası hem BDSÖ hem de DSÖ uygulamalarını gerçekleştiren araştırmacı tarafından bizzat uygulama sürecinde tutulan günlükler ve bir başka araştırmacı tarafından yapılan gözlem formları kullanılmıştır.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Nitel araştırmalarda olay ve olgular doğal ortamında gözlenmeye çalışılır, olgu ya da olay hakkında daha derinlemesine bilgi etme imkânı sunar (Büyükoztürk vd., 2014, s. 234).

Creswell'e (2012) göre, nitel araştırmanın bazı önemli özellikleri şunlardır:

- Nitel araştırma doğal ortamda gerçekleşir.
- Nitel araştırma varsayımlar üzerine temellendirilir ve araştırmanın asıl veritoplama aracı araştırmacının kendisidir.
- Nitel araştırma betimleyicidir, olay ve olgular hakkında detaylı bir anlatımı içerir.
- Nitel araştırma katılımcıların yaşamlarına, deneyimlerine ve araştırma sürecinde ortaya çıkan yeni gelişmeler üzerine odaklanır.
- Nitel araştırma boyunca detaylı açıklamalar kullanılır. Araştırma sürecinde verilen her bir karar, araştırma boyunca elde edilen bir önceki bilgiye bağlıdır.
- Nitel araştırmada elde edilen veriler ve bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar doğrulanabildikleri doğrultuda güvenilirlik kazanırlar.

Bilimsel araştırmada gerçeğin doğasına uygun, sistematik ve tutarlı bir sürecin takip edilmesi önemlidir. Nitel araştırmacının bu amaca yönelik olarak araştırmasını planlaması, ancak bu plan içinde belirli bir esnekliğe de yer vermesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 83). Sistematik ve tutarlı bir sürecin takip edilmesi açısından nitel araştırmanın şu aşamalar gözetilerek planlanması gerekmektedir:

- Araştırma probleminin belirlenmesi
- Kuramsal çerçevenin oluşturulması
- Araştırma sorularının oluşturulması
- Araştırma evren ve örnekleminin belirlenmesi
- Araştırmacının rolünün belirlenmesi

- Veri toplama araçlarının geliştirilmesi
- Verilerin toplanması
- Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması
- Sonuçların sınıflandırılması ve analitik genellemelere ulaşılması
- Uygulamaya ilişkin doğurgular (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.85-90)

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı, olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Nitel araştırmada geçerliğin ana tipleri *betimsel geçerlik* (araştırmacı tarafından sağlanan açıklamaların tam manasıyla doğru oluşu), *yorumlama geçerliği* (araştırmacının katılımcıların öznel görüş ve yorumlarını doğru bir biçimde betimleme derecesi) ve *kuramsal geçerliktir* (geliştirilen kuram veya açıklamanın veri ile uyumluluk derecesi) (Christensen, Johnson, & Turner, 2015, s. 428). Literatürde nitel araştırmaların niteliğini arttırmak için araştırmacı tarafından alınabilecek bazı önlemler vardır (Creswell ve Miller, 2000; Daymon ve Hollaway, 2003; Glesne ve Peshkin, 1992; Marvasti, 2004; Rolf, 2006; Roberts ve Priest, 2006; Shenton, 2004; Twycross & Shields, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011):

Tablo 5 Araştırmacı Tarafından Alınabilecek Önlemler

Katılımcı Teyidi
Uzun Süreli Çalışmalar
Ayrıntılı Betimleme
Kısa Yoldan Denetleme
Eş Denetleme (Uzman İncelemesi)
Çeşitleme (Üçgenleme, Sac Ayağı)
Negatif ve Alternatif Sonuçları Karşılaştırma
Çarpık Durumları Gösterme
Kendini Değerlendirme
Araştırmacının Sınırlarını Ortaya Koyma
Analiz Formu
Bağlantılara Yoğunlaşma
Ayrıntılı Alıntılar Yapma
Rastlantısal Örneklem Seçme
Tekrarlı Sorular
Sorularla Araştırmacının Kendini Sorgulaması

BDSÖ ve DSÖ' nün okuduğunu anlamaya, üstbilişsel okuma farkındalığı ve okuduğunu anlama özyeterliliğine etkisinin incelendiği araştırmada, katılımcıların BDSÖ uygulamalarına ilişkin görüşleri ve süreçte elde edilen verilerin analizinde nitel

uygulamalara yer verilmiştir. Bu noktada araştırmanın nitel kısmının geçerliğini arttırmak amacıyla, katılımcı teyidi, ayrıntılı alıntı yapma, eş denetleme, çarpık durumları gösterme, tekrarlı sorulara yer verme ve doğrudan alıntılara yer verme gibi uygulamalara yer verilmiştir.

Nitel yöntemle yapılan araştırmalarda görüşme, gözlem ve doküman inceleme veri toplama yöntemlerindendir (Creswell, 2104; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yıldırım, 2010). Bu araştırmanın nitel boyutunda görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlem tekniklerinden yararlanılmıştır.

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklidir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Görüşme, oldukça esnek bir araştırma aracıdır ve araştırmanın her basamağında kullanılabilir (Büyüköztürk vd. 2014, s.150). Görüşme, görüşmecinin görüşme yapılan kimseye bir dizi sorular sormasıdır. Görüşmeler yüz yüze, telefon ve internet üzerinde yapılabilir (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 58). Görüşme, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 119).

Karasar (2004) görüşme tekniğinin kuvvetli ve zayıf yönlerini şu şekilde belirtmiştir;

Görüşme tekniğinin kuvvetli yönleri:

- Bireyler arasındaki doğrudan sözlü ilişkiler.
- Değişik ve anında değişen koşullara uyabilme esnekliği.
- Okuma yazma bilmeyenler dâhil, hemen herkese uygulanabilirliği.
- Geri besleme (feedback) mekanizmasının anında işleyebilmesi.
- Derinliğine bilgi elde edebilme.
- Alınan ilk tepkilere göre izleyici ve zaman zaman da onları kontrol edici soruların sorulabilmesi ile yanlış anlamaların azaltılması.
- Cevaplarda bireyselliğin korunması (kaynak kişi ya da deneğin başkalarına danışmadan cevap verme olanağının sağlanması).
- Soruları cevaplama oranını yüksek tutabilme.
- Özellikle, karmaşık ve duygusal ağırlıklı kişisel sorunların ortaya çıkarılmasında uygun bir teknik oluşu.

Görüşme tekniğinin zayıf yönleri:

- Bireyler arasındaki doğrudan sözlü ilişkiler.
- Yanlılığa çok açık bir tekniktir.
- Görüşmecinin iyi niyet ve yetişmişliği ile sınırlıdır.
- Pahalı ve zaman alıcı bir süreci gerektirir.
- Pahalı ve zaman alıcı olması nedeniyle, araştırmacıların, yeterli (temsil yeteneği olan) sayıda kaynak kişi ile görüşmeden sonuca gitme eğilimlerini arttırarak araştırmayı sınırlandırmaları.

Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre farklı şekiller alabilir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış, etnografik görüşmeler ve odak grup görüşmeleri gibi farklı görüşme türleri vardır (Büyüköztürk vd, 2014, s. 151). Bu araştırmada BDSÖ uygulaması yapılan sınıfın öğretmeninin uygulanan programa ilişkin görüşlerinin alınması için yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla da odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları vardır (Büyüköztürk vd, 2014, s. 152).

Karasar (2004) görüşme amacıyla hazırlanan sorularda aşağıdaki özelliklerin bulunması gerektiğini belirtmiştir;

- Soru, ne tür bilgi istendiğini açıkça belirler, istenen bakış açısını davet eder ve kaynak kişi tarafından kolayca anlaşılır nitelikte olmalıdır.
- Sorulardan herkes aynı şeyi anlayabilmelidir; herkesin anlayabileceği deyim ve terimleri içeren bir dil kullanılmalıdır.
- Soru, tek amaçlı ve varsayımsız olmalı.
- Soru, kaynak kişinin verebileceği verileri içermelidir. Sorular, kaynak kişinin bilgisini aşmamalıdır.
- Sorular yansız olmalı. Kaynak kişiyi, belli cevaplara yöneltecek sorulardan kaçınılmalıdır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formlarında yer alan sorular, ilgili alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, uygulanan programın etkisine ilişkin bazı sorular düzenlenmiştir.

Odak grup Görüşmesi, küçük ve homojen bir grubun (6-12 kişilik) araştırma konusu etrafında tartışmaya odaklamasıdır (Christensen, Johnson, ve Turner, 2015, s. 59). Odak grup görüşmesinde, görüşmeyi yapan kişi küçük bir grup insandan bir dizi sorun hakkında düşünmesini ister. Katılımcıların bir grup halinde ve birbirlerinin sorularına verdikleri cevapları duyacak şekilde oturması sağlanır. Diğer yanıtları duyduklarında, çoğunlukla, aslında söyleyeceklerinden başka ek yorumlar yaparlar. Aynı fikirde olabilirler ya da olmayabilirler; görüş birliği ne gerekli ne de arzu edilen bir şeydir. Hedef, katılımcıların diğerlerinin görüşlerini duyabildiği ve buna göre kendi görüşleri üzerinde düşünebildiği

sosyal bir ortamda, insanların bir konu ya da konular hakkında gerçekten ne düşündüklerini kavramaktır (Büyüköztürk vd, 2014, s. 152). Odak grup görüşmesi, önceden organize edilmiş gruplardaki bireylerin gerçekleştirilen araştırmanın amaçları doğrultusunda belirli bir konuda görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesidir. Odak grup görüşmesi yoluyla araştırmacılar çalışılan konuya ilişkin katılımcıların duygu ve düşüncelerini grup ortamında rahat bir şekilde ifade edebilirler (Kidd ve Parshall, 2000).

(Christensen, Johnson, ve Turner, 2015, s. 59)'a göre odak grup görüşmesinin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır.

Odak grup görüşmesinin güçlü yanları:

- Fikir ve kavramların keşfinde faydalıdır.
- Katılımcıların iç düşüncelerine bir bakış sağlar.
- Daha derinlemesine bilgi etme imkânı sunar.
- Katılımcıların birbirlerine nasıl tepki verdikleri incelenebilir.
- Çoğu içerik kayıt edilebilir.
- Çabuk geri dönüş sağlar.

Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar. Gözlem pek çok araştırmada farklı amaçlar için kullanılabilir. Genellikle araştırmaların başlangıç aşamasında, ilk hipotezi oluşturmada keşif amaçlı kullanılır. Özellikle de gözlemde diğer elde edilmiş bilgilerin desteklenmesinde veya tamamlanmasında yararlanılır (Büyüköztürk vd, 2014, s. 140). Gözlem nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan bir diğer veri toplama aracıdır. En önemli özelliği de araştırmacıya, veriye ilk ulaşma olanağı sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 169). Bu araştırmada hem BDSÖ hem de DSÖ grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sürecindeki durumlarının daha derinlemesine betimlenmesi amacıyla Gözlem Formu hazırlanmış ve hem araştırmacı hem de tarafsız bir alan uzmanı tarafından gözlem yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2015–2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılarında Kastamonu ili merkez ilçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulunun üç dersliğinde öğrenim gören 61 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama grubu belirlenirken çeşitli şartlar altında hareket edilmiştir. BDSÖ uygulamasının yapılabilmesi için uygulama yapılacak olan okulda bilgisayar laboratuvarının olması ve hem idarecilerin hem de öğretmenlerin gönüllü olması göz önünde bulundurulmuştur. Bilgisayar laboratuvarı bulunan ve laboratuvardaki bilgisayar sayısı 20 ve üstünde olan okullar belirlendikten sonra bu okullarda görevli öğretmenler ve idarecilerle görüşülmüş ve uygulanması düşünülen BDSÖ programı tanıtılmıştır. Daha sonra gönüllü olan okullar arasında dördüncü sınıf öğrencilerine “Okuduğunu Anlama Testi” uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda daha benzer özellikler gösteren dördüncü sınıflar arasından deney ve kontrol grubu tesadüfî olarak atanmıştır. Grupların “Okuduğunu Anlama Testi”nden aldıkları puanlara göre birbirine denk olduğunu gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6
Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Testi Öntest Puanları Arası ANOVA Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	F	p
BDSÖ	20	63,75	13,65	,050	,95
DSÖ	20	62,00	20,15		
Kontrol	21	63,33	20,145		

p>.005

Analiz sonuçları, BDSÖ, DSÖ ve Kontrol Grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir, $F(2, 58) = ,050$, $p > .05$. Bu bulgulardan yola çıkarak, uygulama öncesinde tüm grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7
Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Veriler

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	f	%	f	%	
Deney 1 - BDSÖ	9	45	11	55	20
Deney 2 - DSÖ	10	50	10	50	20
Kontrol Grubu	12	57,10	9	42,90	21
Toplam	31	50,80	30	49,20	61

Tablo 7 incelendiğinde, BDSÖ ve DSÖ grubunda 20’şer öğrencinin, kontrol grubunun ise 21 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. BDSÖ grubundaki öğrencilerin % 45’inin kız, % 55’inin erkek; DSÖ grubunda öğrencilerin % 50’sinin kız ve diğer % 50’sinin erkek; kontrol grubunda ise öğrencilerin % 50,80’inin kız, % 49,20’nin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubuna cinsiyet faktörü açısından bakıldığında cinsiyet dağılımının normal düzeyde olduğu ve grupların bu yönüyle benzer olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutunda veri toplama aracı olarak, Okuduğunu Anlama Testi, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalık Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Ayrıca bizzat araştırmacı tarafından uygulama öncesi ve sırasında tutulan “araştırmacı günlükleri” kullanılmıştır.

Tablo 8
Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Veri Toplama Araçları

Ölçme Aracı	Uygulama Grubu	Ölçme Aracı Deseni	Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanıldığı		
			Öntest	Sontest	İşlem Sonrası
Okuduğunu Anlama Testi	BDSÖ DSÖ Kontrol	Nicel	x	x	
Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalık Ölçeği	BDSÖ DSÖ Kontrol	Nicel	x	x	
Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeği	BDSÖ DSÖ Kontrol	Nicel	x	x	x
Gözlem Formu	BDSÖ DSÖ	Nitel			x
Görüşme Formları	BDSÖ	Nitel			x

Okuduğunu Anlama Testi, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalık Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeği BDSÖ, DSÖ ve kontrol grubu öğrencilerine hem öntestte hem de sontestte kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ve kullanım yerleriyle ilgili bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarını belirlemek için “Okuduğunu Anlama Testi” geliştirilmiştir. Bu testin geliştirilmesinde sınıf ve kazanım düzeyinde hareket edilmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda literatür taraması yapılmış ve benzer okuduğunu anlama testlerinden yararlanılarak araştırmacı ve ilgili alan uzmanlar tarafından oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama testinin hazırlanması, aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

- İlkokul 4. Sınıf düzeyinde okuduğunu anlamayı ölçebileceği düşünülen 6 adet metin belirlenmiştir. Okuduğunu anlama testi aday metinleri; “Edison Ampulü Buluyor, Asya Aslanı, Kitabın Serüveni, Her şey Bir Uçurtmayla Başladı, Kırkpınar Güreşleri ve Çamaşır Makinesi” metinleridir.
- Araştırmada kullanılan metinler, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ilkokul 4. sınıflar için Türkçe ders kitabı olarak kabul edilmiş yayınevlerine ait ders kitaplarından ve bilim çocuk dergisinden seçilmiştir. Metinlerin belirlenmesinde, metin yapısının özelliklerini yansıtmaya, öğrencinin seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına, açık ve anlaşılır bir dilde yazılmış olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen 5 adet metin, eğitim fakültelerinde görev yapan alan uzmanları (bir yardımcı doçent, iki araştırma görevlisi ve üç sınıf öğretmeni) tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri sonunda 2 metin araştırmada öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Anlama testlerinde kullanılan metinler ekte verilmiştir.
- Araştırmada öntest ve sontest olarak kullanılan metinlere ilişkin uzmanların görüşleri, dereceli puanlama anahtarı ile alınmıştır. Uzmanlar metinlerin özelliklerine yönelik görüşlerini (1=uygun değil, 2=kısmen uygun, 3=uygun) şeklinde kodlamıştır. Daha sonra uzmanlar arasında uyuma oranı hesaplanmıştır. Seçilen metinlere ilişkin uzman görüşleri arasında uyuma oranı .89 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, uzmanların metinlerin özelliklerine yönelik görüşlerinde yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. Uzmanlar tarafından uygun olduğu

görülen 5 metin arasından biri bilgilendiri diğeri hikâye edici olmak üzere 2 tane metin seçilmiştir.

- Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla seçilen bu 2 metin için kullanılacak sorular, Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen okuduğunu anlama kazanımlarından hareketle hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama testinin hazırlanması için ilk olarak, Türkçe öğretim programında (2015) yer alan ilkökul 4. sınıflar için okuduğunu anlama kazanımları belirlenmiştir. Bu kazanımlar içinden ilgili olan ve ölçülebilir özellikteki 10 kazanım seçilmiştir. Seçilen kazanımlara uygun çoktan seçmeli maddelerden oluşan 36 soruluk okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken ifadelerin açık, net ve anlaşılır olmasına, soruların farklı bilgi düzeylerini karşılamasına, ilgi kazanımları karşılamasına özen gösterilmiştir.
- Okuduğunu anlama testi kapsamında hazırlanan soruların kazanım-soru ilişkisinin uygunluğunun kontrolü için ilgili alan uzmanlarının (iki araştırma görevlisi, üç sınıf öğretmeni) görüşlerine başvurulmuştur. İlgili alan uzmanlarınca gerekli görülen yerlerle ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Bu testte yer alan sorulara ilişkin uzman görüşleri arasındaki uyuma oranları .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, uzmanların okuduğunu anlama testinin sorularına yönelik görüşlerinde yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir.
- Hazırlanan okuduğunu anlama testi iki devlet okulunun farklı 4. sınıflarında öğrenime devam eden 98 öğrenciye uygulanmıştır.
- Hazırlanan okuduğunu anlama testinin pilot çalışma sonunda yapılan madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Bu indekslere göre uygun olan sorulardan 20 tanesi okuduğunu anlama testinde yer almıştır.
- Test maddelerinin madde güçlükleri, madde ayırtıcılıkları ve güvenirlik katsayılarını gösteren Tablo 9'da belirtilmiştir. Testte yer alan maddelerin ayırt edicilik katsayıları incelendiğinde, maddelerin 0,20 değerinden yüksek olduğu gözlenmiştir.
- Okuduğunu anlama testinin, ölçüm güvenirliğini belirlemek için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yönteminden yararlanılmıştır.
- Yapılan analizler sonucunda hikaye edici metnine ilişkin testin cronbach alpha katsayısı ,72 olarak hesaplanırken bilgilendiri metnin cronbach alpha katsayısı ,79 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 9

Okuduğunu Anlama Testi Madde Güçlülükleri, Madde Ayırtıcılıkları ve Güvenirlik Katsayıları

Metin Türü	Madde No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi	Testin Ölçüm Güvenirliği
Hikâye Edici Metin	Soru 1	.34	.36	.72
	Soru 2	.34	.44	
	Soru 3	.34	.44	
	Soru 4	.41	.71	
	Soru 5	.42	.51	
	Soru 6	.36	.63	
	Soru 7	.53	.76	
	Soru 8	.34	.40	
	Soru 9	.38	.50	
	Soru 10	.26	.57	
Bilgilendirici Metin	Soru 1	.33	.41	.79
	Soru 2	.33	.37	
	Soru 3	.33	.56	
	Soru 4	.25	.54	
	Soru 5	.33	.50	
	Soru 6	.37	.56	
	Soru 7	.37	.39	
	Soru 8	.41	.51	
	Soru 9	.37	.60	
	Soru 10	.33	.62	

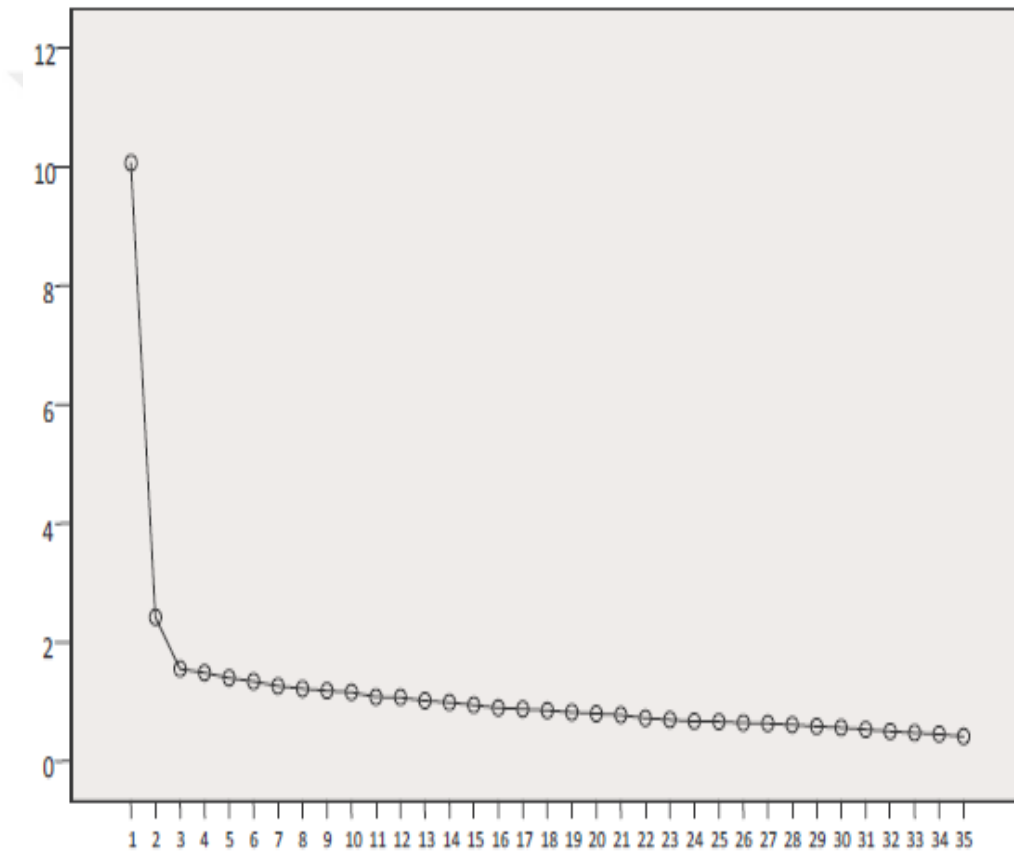
3.3.2. Okuduğunu Anlama Öz yeterlik Algısı Ölçeği

Çalışmanın temel amaçlarından biri de BDSÖ ve DSÖ'nün ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama özyeterlik algısına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Epçeçan ve Demirel (2011) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır.

Epçeçan ve Demirel (2011) tarafından geliştirilen ölçekte 35 soru maddesi yer almıştır. Ölçek maddeleri; “Hiç Emin Değilim”, “Çok Az Eminim”, “Biraz Eminim”, “Oldukça Eminim”, “Tamamen Eminim” beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Yapılan ön uygulamada Siirt’te farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan 9 ilköğretim okulunun birinci kademe 5. sınıflarında okuyan 521 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeği yanlış veya eksik dolduran öğrencilerin anketleri ayıklandıktan sonra 500 öğrencinin anketi uygulamada kullanılmıştır. Faktör analizi ve güvenirlik testi yapılan okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği ön uygulama kapsamındaki çalışmaya katılmayan 240 öğrenciye 45 günlük

bir arrayla iki kere uygulanmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısının kararlılığı saptanmaya çalışılmıştır.

Hazırlanan okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliği faktör analizi ile ortaya konmuştur. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir. KMO Testi değeri 0.918; Bartlett Sphericity testi değeri 2829,90 ($p=.000<0,05$) olarak bulunmuştur. Bu da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.



Şekil 18. Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeği Öz Değer Faktör Grafiği

Yapılan tekrarlı faktör analizleri sonucunda 35 maddeden oluşan ölçekten, faktör yükü 0,35'in altında olan maddeler atılmış, 27 maddeden oluşan ve üç faktörde toplanan bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin 0,35 ile 0,74 arasında olduğu saptanmıştır. Ölçeğin faktörsayısını belirlemek için öz değer faktör grafiğine başvurulmuştur. Grafiğe göre 1. Faktörden itibaren keskin bir düşüşün olduğu ve bu düşüşün 3. Faktöre kadar sürdüğü görülmektedir.

Tablo 10

Döndürülmüş Faktör Yükleri

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
S29	,613		
S26	,613		
S33	,587		
S8	,575		
S24	,522		
S11	,474		
S20	,467		
S25	,431		
S35	,416		
S12	,415		
S32	,360		
S13		,682	
S2		,682	
S14		,529	
S15		,513	
S4		,510	
S23		,503	
S10		,482	
S28		,457	
S27		,430	
S17			,744
S31			,545
S22			,744
S6			,500
S9			,485
S21			,375
S16			,357

Açıklanan kümülatif varyans oranı % 51, 16 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam faktör yükünde 34,31 düzeyinde olup 3 faktörden oluştuğu saptanmıştır. 1. Faktörün öz değeri 6,69 ve açıklanan varyans yüzdesi toplam faktörün %24,80'nini; 2. Faktörün öz değeri 1,29 ve açıklanan varyans yüzdesi 4,77'sini; 3. Faktörün öz değeri 1,27 ve açıklanan varyans yüzdesi 4,73'ünü oluşturur. Bu sonuçlar, ölçeğin yapısal olarak üç faktörden oluşabileceğini göstermiştir.

Tablo 11

Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Veriler

Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Alpha Güvenirlik Katsayıları
1. Okuduğum bir parçada anlayamadığım bölümleri belirleyebilirim.	,68	,42	,87
2. Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim.	,51	,39	,88
3. Okuduğum her metni anlayabilirim.	,50	,46	,87
4. Okuduğum metinle ilgili resimlerden metnin konusunu kavrayabilirim.	,57	,35	,88
5. Okuduğunu anlamaya ilişkin testlerden yüksek puan alabilirim.	,48	,40	,87
6. Öğretmenlerimin yönlendirmesi olmaksızın okuyabilirim.	,48	,40	,88
7. Metinlerdeki temel ve yan düşünceleri belirleyebilirim.	,47	,45	,87
8. Okuma sonrasında açıklama ve özetlemeler yapabilirim.	,41	,36	,88
9. Okuma esnasında zihnimi toparlayabilirim	,68	,49	,87
10. Okuduğum yazı ilgi çekici olmasa da okuma çalışmalarını tamamlayabilirim.	,52	,39	,88
11. Okuduklarımla ilgili sorular sorabilirim.	,51	,45	,87
12. Okuduğum metinlerle ilgili doğru tahminler yapabilirim.	,35	,40	,87
13. Okuduğunu anlama açısından sınıfta en iyilerden biriyim.	,74	,39	,88
14. Okuduğum zaman yazarın ne düşündüğünü anlayabilirim.	,47	,47	,87
15. Bir konu hakkında bilgi veren okuma parçalarını kolaylıkla kavrayabilirim.	,37	,31	,88
16. Okuduklarımı uzun süre hafızamda tutabilirim.	,74	,42	,87
17. Okuma zamanlarımı verimli kullanabilirim.	,50	,52	,87
18. Okuduğum yazıya ilişkin düşüncelerimi açık ve kısa olarak belirtebilirim.	,52	,53	,87
19. Okuduğum metinleri özetleyebilirim.	,43	,35	,88
20. Okuduğum metinlerle ilgili değerlendirmeler yapabilirim.	,61	,51	,87
21. Okuma parçalarını anlayacak biçimde gözden geçirebilirim.	,43	,34	,88
22. Okurken etkili not alabilirim.	,45	,48	,87
23. Okuduğum parçayla ilişkili resim, tablo ve grafiklerin taşıdığı anlamı kavrayabilirim.	,61	,51	,87
24. Bir olayı anlatan öyküleyici metinleri kolaylıkla kavrayabilirim.	,54	,48	,87
25. Okunan parçayla ilgili yardımcı düşünceleri belirleyebilirim.	,36	,37	,88
26. Okuma saatlerinde kendimi iyi hissedirim.	,58	,48	,87
27. Okuma etkinliklerinde sıkılmadan dikkatimi sürdürebilirim.	,41	,47	,87

Ölçekten faktör analiziyle faktör yükü .350'nin altında olan maddeler atılmadan önce yapılgüvenirlik analizinde 35 maddelik ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.90 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör yükü 0,350'nin altında olan soru maddeleri atıldıktan sonra 27 maddelik esas ölçeğin güvenirlik katsayısı ise 0.88 bulunmuştur. Aşağıdaki tabloda alt ve üst grupların madde toplam ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 12

Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği İç Geçerlik Bağımsız Gruplar T Testi

Gruplar	N	X	Ss	F	t	Sd	p*
Alt	135	115,33	11,99	81,69	40,97	268	0.000
Üst	135	160,17	4,21				

p<.0.01

Büyük gruplarda küçük farkların anlamlı çıkması ihtimaline karşılık, anlamlılık değeri, hem 0,05 hem de 0,01 değeri ölçüt alınarak t testi analizi yapılmıştır. Her iki analiz sonucunda üst grupların madde toplam ortalamaları ile alt grupların madde toplam ortalamaları arasında ($p=0,000<0,01$) üst gruplar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öz yeterlik ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından büyük ölçüde birbirinden ayırt ettiğini göstermektedir. 27 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısının kararlılığını saptamak amacıyla 240 öğrenciye ilk uygulamasında cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. İkinci uygulamada ise cronbach alpha güvenirlik katsayısı, 0,91 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalık Ölçeği

Bu çalışmanın temel amaçlarından biri de BDSÖ ve DSÖ' nün ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Gelen (2003) tarafından geliştirilen “Bilişsel farkındalık Okuduğunu Anlama Ölçeği”nin Çakıroğlu (2007) tarafından yeniden uyarlanmış hali kullanılmıştır. Kullanılan stratejiye uygun olarak hazırlanmış bu ölçeğin aslı 40 maddeden oluşmaktadır. Benzer becerileri ölçtüğü düşünülen beş madde ile yapılan ilkölçümde toplam faktör yükleri. 30'un altında olan beş madde olmak üzere toplam 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki her soru (1), (2), (3) şeklinde puanlanmıştır. Buna göre, ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 90 olmaktadır. Ölçek her madde için en az istenenden (1), en çok istenene doğru (3) bir derecelendirmeyi içermekte, öğrenci o soru ile ilgili olarak bu üç seçenekten en uygun olanı seçmektedir. Uygulanacağı sınıf düzeyi düşünülerek ölçeğin dili ile ilgili düzeltmeler ölçeğe beceriyi etkilemeyecek şekilde yapılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucunda ölçek ilköğretim besinci sınıftaki 80 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış, bu ilk uygulamanın Croanbach Alpha güvenirlik katsayısı .76 bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde hem nicel, hem de nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında veri analizi; nitel veriyi nitel yöntemleri ve nicel veriyi de nicel yöntemleri kullanarak ayrı yarı analiz etmeyi içerir. Ayrıca, karma yöntem veri analizi nicel ve nitel verileri ve bulguları harmanlayan teknikleri kullanmayı ve bu iki veri türünü birlikte analiz gerektirir (Creswell, Clark, 2015, s. 217).

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 21.0 istatistiksel paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın öntest ve son testlerinden elde edilen ham puanlar, yüz tam puan üzerinden yeniden hesaplanmıştır. Araştırmaya ilişkin hipotezlerde ve sorularda anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Araştırmada sınıf denkliliklerinin belirlenmesi aşamasında, şubelere göre okuduğunu anlama testinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını, tespit etmek için ANOVA kullanılmıştır. Grupların öntestlerinden ve son testlerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Bu test sonucunda puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle araştırmada gruplar arası farklılaşmanın analizinde parametrik testler olan ANOVA ve kovaryans analizinden (ANCOVA) yararlanılmıştır.

BDSÖ, DSÖ ve kontrol grubu öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Testi” puanları arasındaki farklılaşmanın belirlenmesinde ANOVA kullanılmıştır. ANOVA, iki ya da daha çok evrene ait ortalama puanları karşılaştırmada kullanılan güçlü bir parametrik istatistiktir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011, s. 178). BDSÖ, DSÖ ve kontrol grubu öğrencilerinin “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalık Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeği” puanları arasındaki farklılaşmanın belirlenmesinde ise ANCOVA kullanılmıştır. ANCOVA bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır (Büyüköztürk, 2011, s. 111).

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Betimsel analiz dört aşamadan oluşur:

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulur.
- Tematik çerçeveye göre veriler işlenir.
- Bulguların tanımlaması yapılır.
- Bulguların yorumlanması yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224).

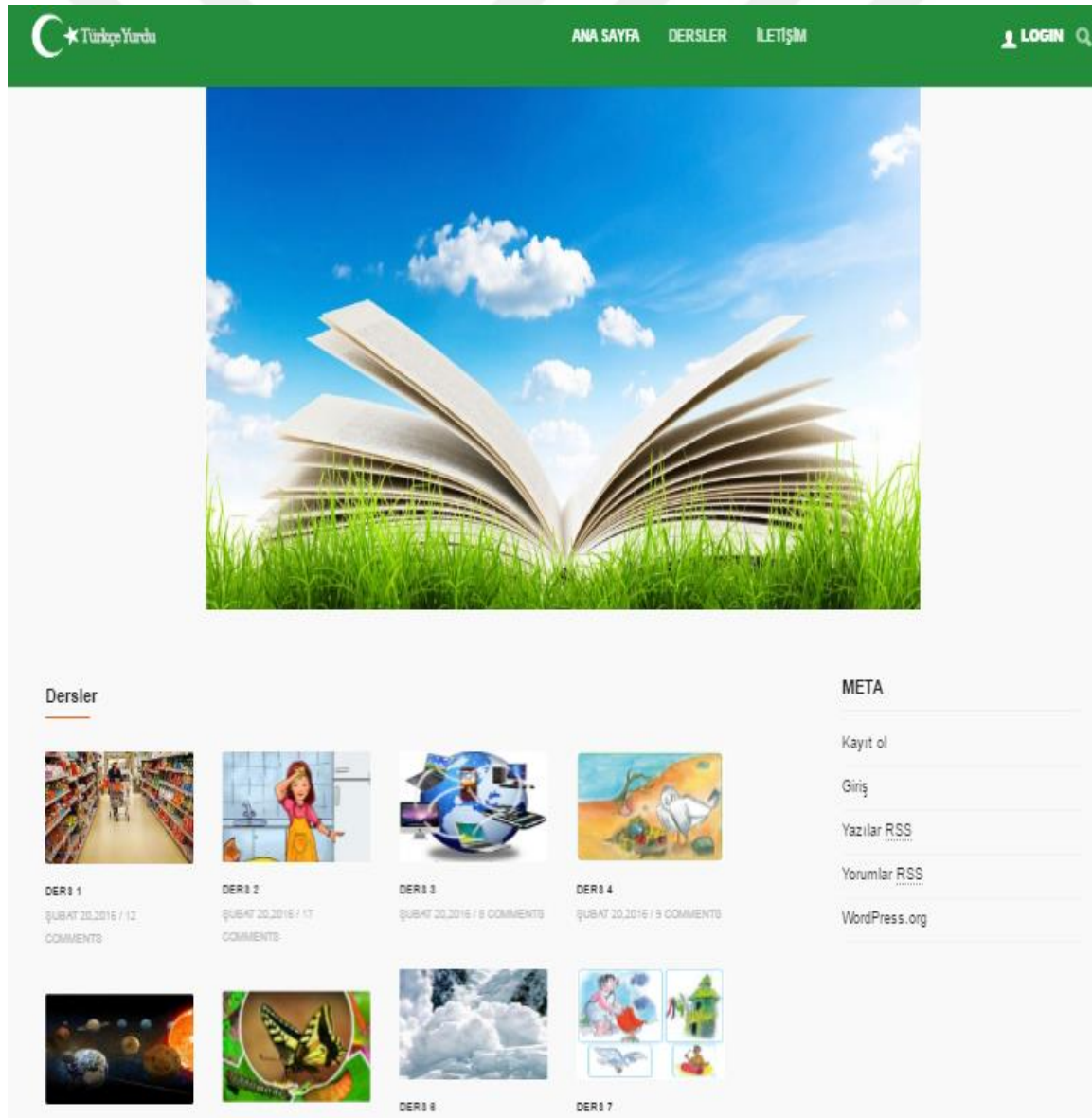
3.5. BDSÖ Uygulama Programı

BDSÖ' nün ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuduğunu anlama özyeterlik algısına etkisinin test edildiği bu araştırmada, strateji temelli bir Web sitesi araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Bu kapsamda literatürdeki stratejilerden SQ4R okuduğunu anlama stratejisinin aşamaları temel alınmıştır. Bu stratejide kullanılan metinlerin belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan ders kitaplarındaki metinler arasından ilkökul 4. Sınıf düzeyinde 14 adet metin belirlenmiş ve bu metinlerin SQ4R stratejisine ve öğrenci düzeylerine uygunluğu konusunda uzman görüşleri (bir doçent, üç araştırma görevlisi, üç öğretmen) alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bu metinler arasından 4'ü hikâye edici 4'ü bilgilendirici metin olmak üzere 8 adet metin belirlenmiştir. Belirlenen bu metinler üzerinde SQ4R okuduğunu anlama stratejisi aşamaları doğrultusunda Web tabanlı bir site yapılmıştır.

Hazırlanmış olan bu Web sitesi öğrencilerin metin üzerinde yaptıkları bilgileri kaydetme özelliği mevcuttur. Bu özellik bakımından birçok interaktif uygulamadan farklı bir özellik

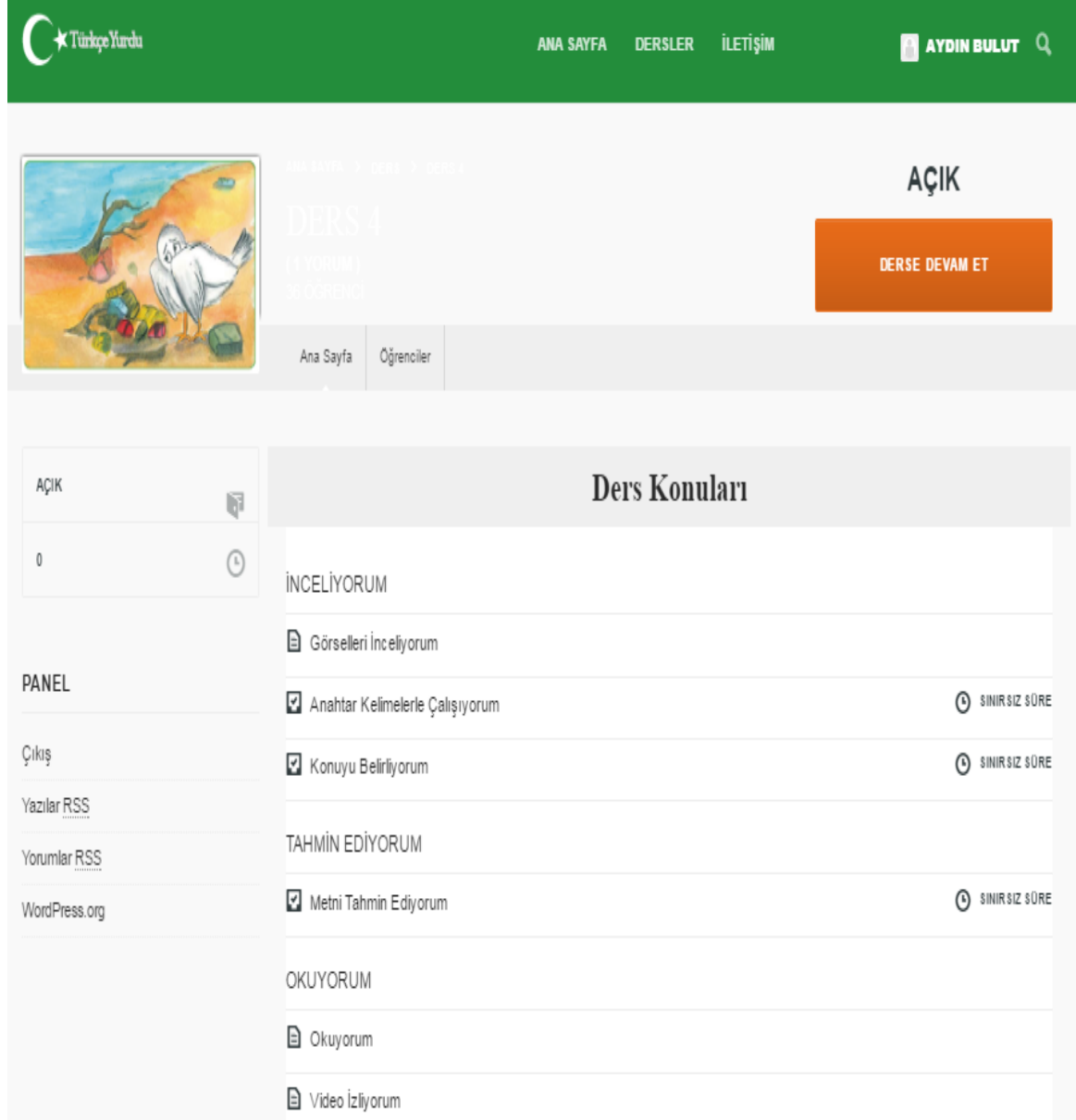
taşımaktadır. Kaydedilen bu veriler hem öğretmenlere hem de ailelere öğrencinin gelişimini ve eksikliklerini takip etme imkânı sunmaktadır. Ayrıca hazırlanan interaktif metinlerin Web tabanlı olması uygulamanın sadece okulda değil aynı zamanda öğrencilerin evdeki bilgisayar, tablet ve cep telefonlarından girme olanağı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler için daha kullanışlı olma özelliği sağlamaktadır. Dahası hazırlanan Web temelli interaktif metinlerin uygulama sürecinde çeşitli nedenlerden dolayı yarım kalması sonucunda öğrencilerin çalışmaları korunmakta ve yeniden başlama külfetinden de öğrencileri kurtarmaktadır.

Uygulanan BDSÖ uygulamasının aşamaları ve Web sitesi tasarımı aşağıda adım adım verilmiştir:



Şekil 19. BDSÖ Programı Ana Ekranı

BDSÖ uygulamasının ana ekranı Şekil 19’da belirtilmiştir. Ana ekran üzerinde BDSÖ uygulama sürecinde uygulanan tüm dersler, siteye giriş bölümü yer almaktadır. Öğrenciler hafta hafta işlenecek derslere giriş yaparak uygulamaya devam etmiştir. Dersleri en iyi şekilde temsil edebilecek görsellere de ana ekran üzerinde yer verilmiştir.



Şekil 20. BDSÖ Programı Ders Künye Ekranı

Şekil 20’de öğrencilerin derse giriş yaptıktan sonra ana sayfaya giriş imkânını sağlayan bölümün yanı sıra ders konuları yer almıştır. Bu aşama dersin işleniş aşamalarını gösteren çerçeve bir bölümdür.

Görselleri İnceliyorum

ÖĞRETMEN
AYDIN BULUT

KALAN SÜRE : 0

Aşağıdaki görselleri inceleyiniz.



0%

İNCELİYORUM

●

GÖRSELLERİ İNCELİYORUM

●

ANAHTAR KELİMELE İLE ÇALIŞIYORUM

●

KONUYU BELİRLİYORUM

TAHMİN EDİYORUM

●

METİN TAHMİN EDİYORUM

OKUYORUM

●

OKUYORUM

●

VIDEO İZLİYORUM

Şekil 21.BDSÖ Programı Görselleri İnceleme Ekranı

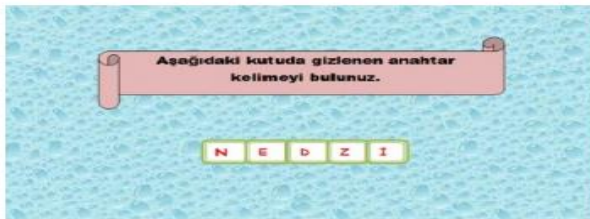
Şekil 21’de BDSÖ uygulamasının ilk aşaması olan ‘görselleri inceleme’ bölümü yer almaktadır. Yan taraftaki bölümde ise dersin işleniş aşaması bulunmaktadır. Bu sayede öğrenciler hangi aşamada olduklarını hangi aşamayı tamamlayıp tamamlamadıklarını ve dersin yüzde kaçlık kısmını bitirebildiklerini izleyebilmektedir. Bu bölümde öğrenciler görselleri inceleyerek okuyacakları metin hakkında tahminler oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimelerle Çalışıyorum

KALAN SÜRE : 0



Type Answer



0%

İNCELİYORUM

●

GÖRSELLERİ İNCELİYORUM

●

ANAHTAR KELİMELE İLE ÇALIŞIYORUM

●

KONUYU BELİRLİYORUM

TAHMİN EDİYORUM

●

METİN TAHMİN EDİYORUM

OKUYORUM

●

OKUYORUM

●

VIDEO İZLİYORUM

KENDİMİ İFADE EDİYORUM

●

KENDİMİ İFADE EDİYORUM

Şekil 22. BDSÖ Programı Anahtar Kelimelerle Çalışma Ekranı

Şekil 22’de BDSÖ uygulamasının ikinci aşaması olan ‘anahtar kelimelerle’ bölümü yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin okuyacağı metinle ilgili belirlenen iki ya da üç tane anahtar kelimeye yer verilmiştir. Anahtar kelimeler bu bölümde bulmaca şeklinde gelmiştir ama öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmek amacıyla diğer metinlerde farklı şekilde yer almıştır.

Konuyu Belirliyorum

KALAN SÜRE : 0



martı – deniz – çöp – temizlik

Type Answer

ÖNCEKİ ETKİNLİK SINAVI BİTİR | SAVE QUIZ PROGRESS SINAVA GİR

0%

İNCELİYORUM

- GÖRSELLERİ İNCELİYORUM
- ANAHTAR KELİMELE İLE ÇALIŞIYORUM
- KONUYU BELİRLİYORUM

TAHMİN EDİYORUM

- METNİ TAHMİN EDİYORUM

OKUYORUM

- OKUYORUM
- VIDEO İZLİYORUM

KENDİMİ İFADE EDİYORUM

- KENDİMİ İFADE EDİYORUM

Şekil 23.BDSÖ Programı Konu Belirleme Ekranı

Şekil 23’te BDSÖ uygulamasının üçüncü aşaması olan ‘konuyu belirliyorum’ bölümü yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin önüne metne ilişkin görseller ve anahtar kelimeler birlikte gelmekte ve öğrencilerin metne ilişkin konuyu tahmin etmeleri istenmektedir.

Metni Tahmin Ediyorum

KALAN SÜRE : 0



Tahminlerimi yazıyorum.

Bana göre bu metinde, martıların deniz kıyısını temizlemesi anlatılıyor.

ÖNCEKİ ETKİNLİK SINAVI BİTİR | SAVE QUIZ PROGRESS SONRAKİ KONU >

0%

İNCELİYORUM

- GÖRSELLERİ İNCELİYORUM
- ANAHTAR KELİMELE İLE ÇALIŞIYORUM
- KONUYU BELİRLİYORUM

TAHMİN EDİYORUM

- METNİ TAHMİN EDİYORUM

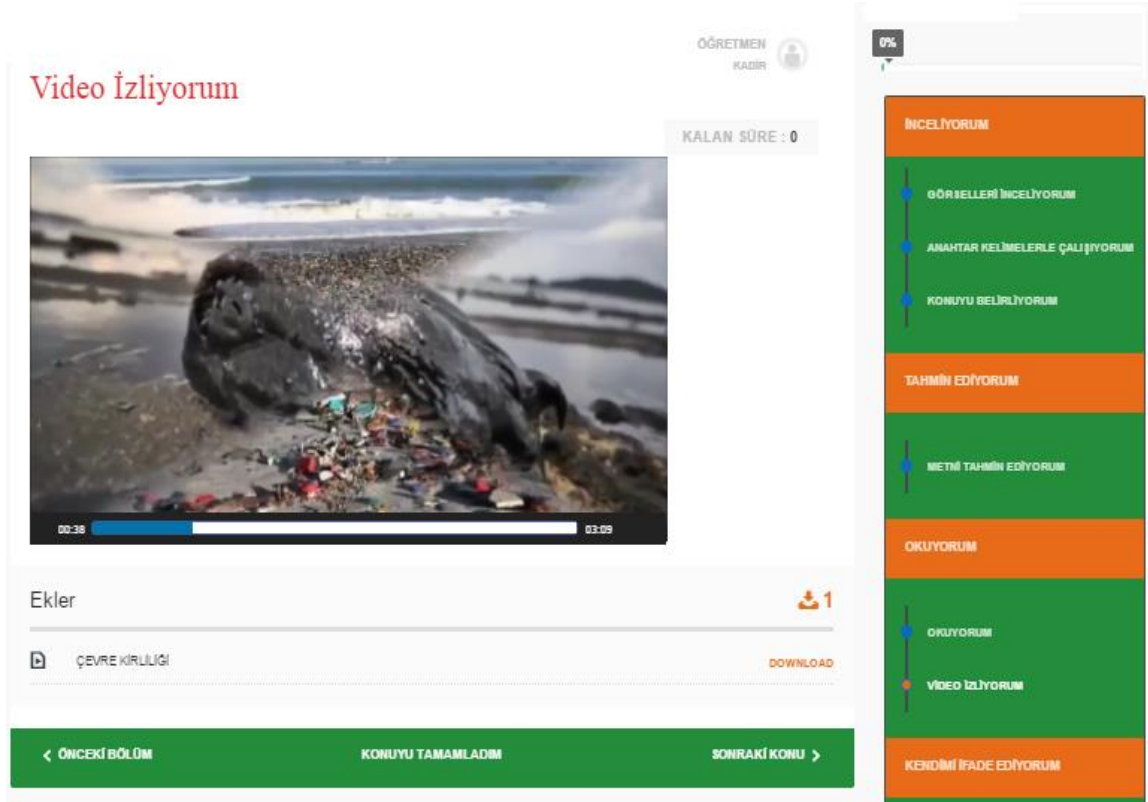
Şekil 24. BDSÖ Programı Metni Tahmin Etme Ekranı

Şekil 24'te BDSÖ uygulamasının dördüncü aşaması olan 'metni tahmin ediyorum' bölümü yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin metnin görsellerinden ve anahtar kelimelerden hareketle daha ayrıntılı bir tahmin yapmaları istenmektedir. 'Konuyu belirliyorum' bölümünde ise daha kısa ve genel bir konu tahmini yer almaktaydı.



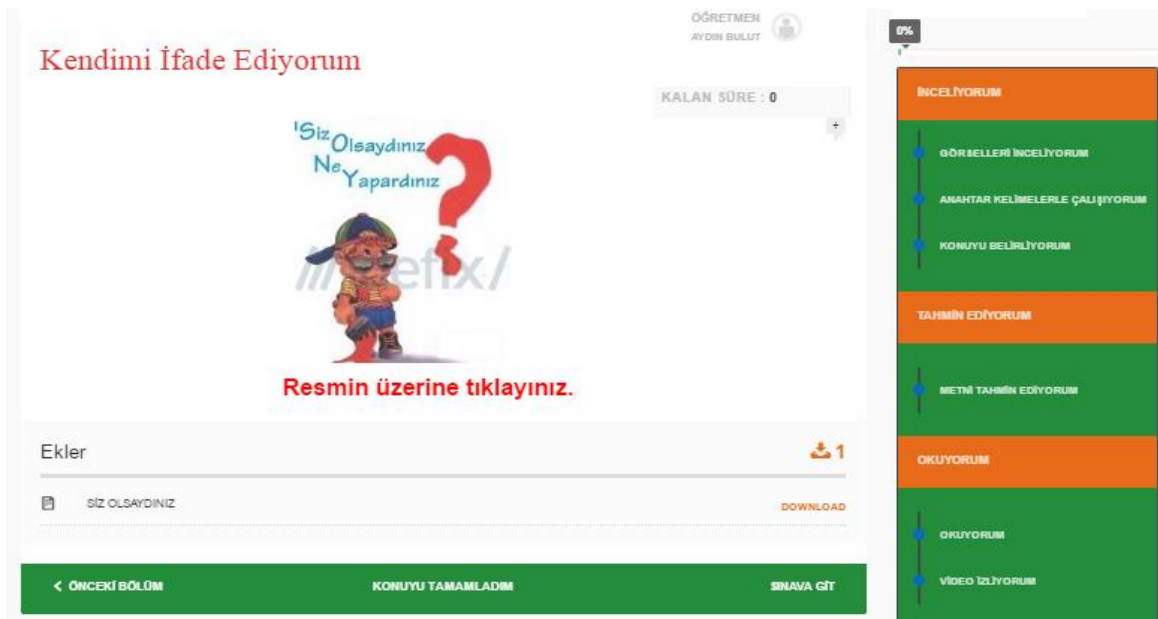
Şekil 25.BDSÖ Programı Okuyorum Ekranı

Şekil 25'te BDSÖ uygulamasının dördüncü aşaması olan 'okuyorum' bölümü yer almaktadır. Bu bölümde metnin tamamı öğrenciye açılmakta ve öğrenci metni sesli ve sessiz olarak okumaktadır. Her satırın yanı başında yer alan '+' işareti ise öğrencilerin metinle ilgili almak istedikleri not için düşünülmüştür. Öğrenci metni okurken önemli gördüğü ya da özel olarak saklamak istediği bir bilgiyi bu işarete tıklayarak not etmekte ve öğrencinin aldığı bu not hem öğrencinin hanesinde hem de yönetici profilinin ekranında gösterilmektedir. Başka bir ifadeyle öğrenciyi izlemeye alan öğretmen ya da veli tarafından öğrencinin hangi aşamada olduğu hangi notu aldığı görülmektedir.



Şekil 26. BDSÖ Programı Video İzleme Ekranı

Şekil 26’da BDSÖ uygulamasının beşinci aşaması olan ‘video izliyorum’ bölümü yer almaktadır. Bu bölümde öğrenciler konuyla ilgili kısa bir video izlemektedir. Öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesi adına ya da konuyla ilgili farklı boyutların da öğrenilmesi adına bir imkân sağlanmaktadır.



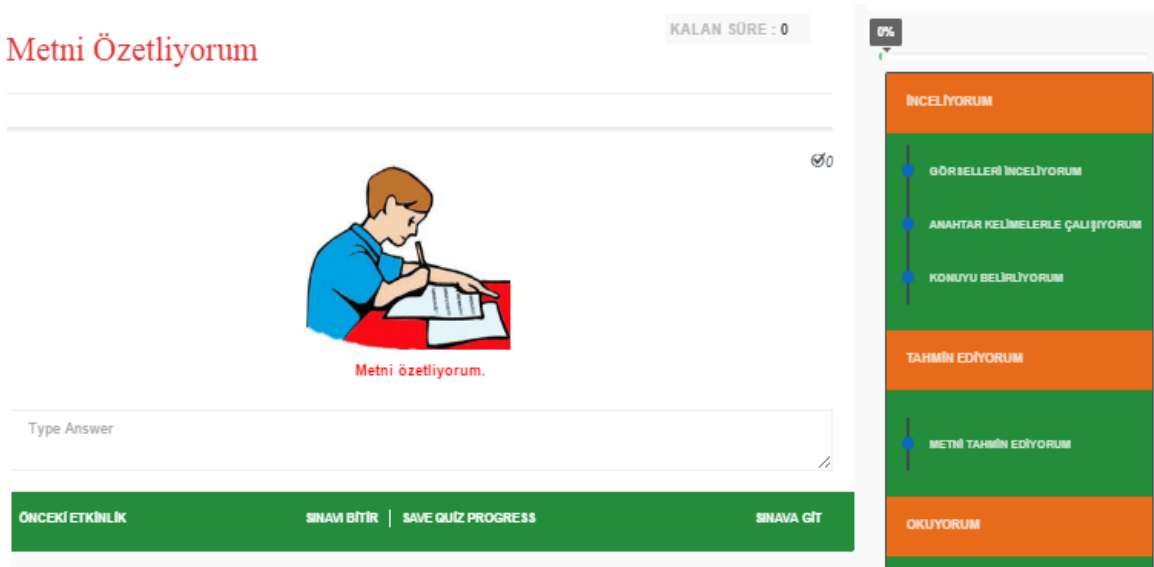
Şekil 27. BDSÖ Programı Kendimi İfade Etme Ekranı

Şekil 27’de BDSÖ uygulamasının altıncı aşaması ‘kendimi ifade ediyorum’ bölümü yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin metinle ilgili öğrendiklerinin yansıtılması anlamında şiir yazma, konuşma hazırlama, tasarım yapma gibi çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.



Şekil 28.BDSÖ Programı Tahminleri Kontrol Etme Ekranı

Şekil 28’de BDSÖ uygulamasının altıncı aşaması ‘tahminlerimi kontrol ediyorum’ bölümü yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin ekranına daha önce yapmış oldukları tahmin gelmekte ve öğrencilerin tahminlerinin doğru olup olmadığı ne kadarının doğru olduğuna ilişkin değerlendirme yapmalarına imkân verilmektedir.



Şekil 29.BDSÖ Programı Metni Özetleme Ekranı

Şekil 29’da BDSÖ uygulamasının yedinci aşaması ‘özetliyorum’ bölümü yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin metinle ilgili özetleme yapmalarına imkân sağlanmaktadır. Metinle ilgili ana noktaları kısa ve öz bir biçimde ifade etmeleri istenmiştir.



Şekil 30. BDSÖ Programı Kendimi Değerlendiriyorum Ekranı

Şekil 30’da BDSÖ uygulamasının sekizinci aşaması ‘kendimi değerlendiriyorum’ bölümü yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin okudukları metnin anlaşılıp anlaşılmadığının değerlendirilmesi amacıyla çoktan seçmeli test, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış testi ve klasik sorular yönlendirilmiş ve öğrencilere anında dönütler verilmiştir.



Şekil 31. BDSÖ Programı Metni Gözden Geçiriyorum Ekranı

Şekil 31’de BDSÖ uygulamasının dokuzuncu aşaması ‘metni gözden geçiriyorum’ bölümü yer almaktadır. Bu bölümde öğrenciler hem özetleme hem de kendini değerlendirme bölümünden sonra eksikliklerinin tamamlanması amacıyla yer almaktadır. Metinle ilgili anlamadığı noktaları gözden geçirme olanağı sağlanmaktadır.

Etkinlik Yapıyorum

KALAN SÜRE : 0

0%

Okuduğunuz öykünün haritasını oluşturunuz.

Yardımcı karakterler kimlerdir?

Ana karakterler kimlerdir?

Olay nedir?

Öykünün adı:

Olay ne zaman geçer?

Olay nerede geçer?

Okuduğunuz öykünün haritasını oluşturunuz.

ÖNCEKİ BÖLÜM SINAVI BAŞLAT SINAVA GİR

İNCELİYORUM

GÖRSELLERİ İNCELİYORUM

ANAHTAR KELİMELERLERİ ÇALIŞTIRIYORUM

KONU YU BELİRLİYORUM

TAHMİN EDİYORUM

METNİ TAHMİN EDİYORUM

OKUYORUM

Şekil 32.BDSÖ Programı Etkinlik Yapıyorum Ekranı

Şekil 32’de BDSÖ uygulamasının onuncu aşaması ‘etkinlik yapıyorum’ bölümü yer almaktadır. Bu bölümde konuyla ilgili dikkat çekici, pekiştirmeyi sağlayan çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.

Nasıl Anladım

KALAN SÜRE : 0

0%

Nasıl Anladım?

ÖNCEKİ ETKİNLİK SINAVI BAŞLAT

İNCELİYORUM

GÖRSELLERİ İNCELİYORUM

ANAHTAR KELİMELERLERİ ÇALIŞTIRIYORUM

KONU YU BELİRLİYORUM

TAHMİN EDİYORUM

METNİ TAHMİN EDİYORUM

OKUYORUM

Şekil 33.BDSÖ Programı Nasıl Anladım Ekranı

BDSÖ uygulamasının son aşamasında ise ‘nasıl anladım’ bölümü yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin en baştan beri metni anlamlandırmak için hangi aşamalardan geçtiklerini sırasıyla ifade etmeleri ve bunu da aşama aşama yazmaları istenmiştir.

3.6. Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu yer almıştır. Deney grubunun birinde BDSÖ uygulaması diğer grupta ise DSÖ uygulaması yapılmıştır. Her iki gruba da aynı etkinlikler, aynı testler uygulanmıştır. Her iki uygulamada araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yapılan uygulamalar aşağıda ayrıntılı belirtilmiştir:

- BDSÖ ve DSÖ’ nün ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuduğunu anlama özyeterlik algısına etkisinin incelendiği bu araştırmada uygulama gruplarının belirlenmesi için gönüllü olan okulda beş tane 4. sınıfa hazırlanan okuduğunu anlama testi uygulanmıştır.
- Beş farklı sınıfın okuduğunu anlama test puanları SPSS 21 paket programına aktarılmış ve gruplar arasında farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, okuduğunu anlama testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmayan dört sınıf belirlenmiş ve bu sınıfların öğretmenleriyle iletişime geçerek öğrencilerin genel anlama düzeyleri ve karne notları değerlendirilmiştir.
- Araştırmacı ve öğretmenlerin değerlendirmesi sonucunda belirlenen üç grup araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu üç grubun BDSÖ, DSÖ ve kontrol grubu olarak belirlenmesinde ise okul müdürü huzurunda kura çekilişi yapılmıştır. Bu kura sonucunda gruplar oluşturulmuştur.
- Öğrencilere daha önce uygulanan okuduğunu anlama testi öntest olarak kabul edilmiş ve bu gruplara farklı zamanlarda “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalık Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Özyeterlik Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır.
- Okul yönetiminin kontrolü doğrultusunda bilgisayar laboratuvarı araştırmaya uygun hale getirilmiş, sorunlu bilgisayarlar çalışır hale getirilmiştir. Özellikle internet

sorunu olan bilgisayarlar için yeni bağlantılar sağlanarak ortam elverişli hale getirilmeye çalışılmıştır.

- Bilgisayar laboratuvarı çalışır konuma getirildikten sonra BDSÖ öğrencilerine iki hafta süreyle klavye eğitimi verilmiş ve öğrencilerden bilgisayar kullanmada eksikliği olanların bu eksiklikleri giderilmiştir.
- BDSÖ öğrencilerine hazırlana program tanıtılmış ve deneme derslerinde öğrencilere strateji öğretiminin aşamaları uygulanmıştır. Bu iki deneme dersinde öğrenciler daha sonra uygulanacak olan derslerin aşamalarını uygulamalı olarak görmüştür.
- Hazırlık aşamaları tamamlandıktan sonra BDSÖ öğrencileri ve DSÖ öğrencileri eş zamanlı olarak 8 hafta süreyle uygulamaya tabi olmuştur. BDSÖ grubu bilgisayar laboratuvarında hazırlanan programı uygularken DSÖ grubu öğrencileri aynı metinleri ve etkinlikleri doğrudan strateji öğretimiyle uygulamıştır.
- Hem BDSÖ grubuna hem de DSÖ grubundaki uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. BDSÖ grubunun sınıf öğretmeni ise gözlemci olarak sınıfta yer almıştır. Uygulama sürecinde hem araştırmacı hem de dışarıdan bir gözlemci tarafından gözlemler yapılmıştır.
- DSÖ ve BDSÖ uygulamasında her iki grubun uygulama etkinlikleri bire bir aynı olmuştur. DSÖ grubunda yüz yüze uygulama yapılarak strateji temelli uygulamalar yapılmış, BDSÖ grubunda ise aynı etkinlikler bilgisayar destekli olarak yapılmıştır.
- BDSÖ grubunda araştırmacı her etkinliğin uygulama aşamasında öğrencilere rehber olmuş ve öğrencilerin her biri ilgili etkinliği bilgisayardan uygulamıştır. Süreç içerisinde devamlı olarak takip ve yönlendirme işlemi bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır.
- DSÖ grubunda ise hazırlanan aynı etkinlik bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış, araştırmacı uygulama sürecinde öğrencilere rehberlik ederek derslere devam etmiştir.
- Her iki grubun uygulamaları da 8 hafta sürecinde kayıt altına alınmıştır. Süreçte devamsızlık yapan öğrenciler olduğunda gerekli telafi uygulaması yapılmıştır.
- Kontrol grubu öğrencileri ise Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde eğitim-öğretime devam etmiştir.

- Uygulama sonrasında BDSÖ, DSÖ ve kontrol grubu öğrencilerine “Okuduğunu Anlama Testi, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalık Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Özyeterlik Ölçeği” sontest olarak uygulanmıştır.
- BDSÖ grubunda gönüllü olarak seçilen 12 öğrenciyle BDSÖ programının etkililiği üzerine odak grubu görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca, BDSÖ grubu öğretmeniyle de yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşme yapılmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR

Açıklayıcı-sıralı karma yöntemde tasarlanan bu çalışmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde BDSÖ ve DSÖ' nün öğrencilerin okuduğunu anlama, okuduğunu anlama öz yeterliği ve okuduğunu anlama üstbilişsel farkındalığına etkisini, BDSÖ ve DSÖ uygulamalarının uygulama içeriklerinin karşılaştırılmasını ortaya koymak ve uygulanan BDSÖ uygulamasına ilişkin deney grubundaki öğrencilerin ve sınıf öğretmenin görüşlerini belirlemektir. Yapılan çalışmanın kuramsal çerçevesi “yeni okuryazarlık” teorisi (Coiro, Knobel, Lankshear ve Leu, 2008; Leu, 2002; Leu ve Kinzer, 2000) üzerine temellendirilmiştir. Yeni okuryazarlık teorisiyle birlikte bilgisayar ve internet teknolojisinin okuma ve anlama sürecinde aktif kullanılması temel bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Bilgisayar temelli e-içeriklerin kullanılması, okuduğunu anlama sürecinde internet ortamlarında azami düzeyde yararlanma, bilgi araştırma, paylaşma gibi etkenler kullanılmaya çalışılmaktadır.

Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada veriler ayrı ayrı toplanmış ve yine ayrı ayrı analiz edilerek raporlaştırılmıştır. İlk bölümde açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutundan elde edilen veriler sunulmuş daha sonra isenitel boyutla elde edilen bulgular, oluşturulan temalar çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunda, BDSÖ ve DSÖ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama, okuduğunu anlama öz yeterliği ve okuduğunu anlama üstbilişsel farkındalığına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, BDSÖ ve DSÖ uygulamalarına ilişkin temalar çerçevesinde karşılaştırmalar yapılarak uygulanan BDSÖ programının

kullanılabilirliğine ilişkin veriler açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda da gözlem formlarından, kamera kayıtlarından, araştırmacı günlüklerinden, öğrenci ve öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır.

4.1. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu araştırmada açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma için belirlenen araştırma sorularının test edilmesinden önce deney ve kontrol gruplarının her birinin öntestlerden ve sontestlerden elde ettiği veriler üzerinde uygulanacak testlerin sayıtlılarının sağlanmasına ilişkin veriler ve analiz sonuçları birlikte verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

BDSÖ, DSÖ ve Kontrol Grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 13

Okuduğunu Anlama Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	X	SS
BDSÖ	20	63,75	13,65
DSÖ	20	62,00	20,15
Kontrol	21	63,33	20,145

Analiz sonuçları, BDSÖ, DSÖ ve Kontrol Grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir, $F(2, 58) = ,050$, $p > .05$. Bu bulgulardan yola çıkarak, uygulama öncesinde tüm grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 14

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Öntest Puanlarının Uygulanan Programa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	33,518	2	16,759	,050	,95
Gruplarıçi	19380,417	58	334,145		
Toplam	19413,934	60			

$p > .05$

4.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

BDSÖ, DSÖ ve Kontrol Grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

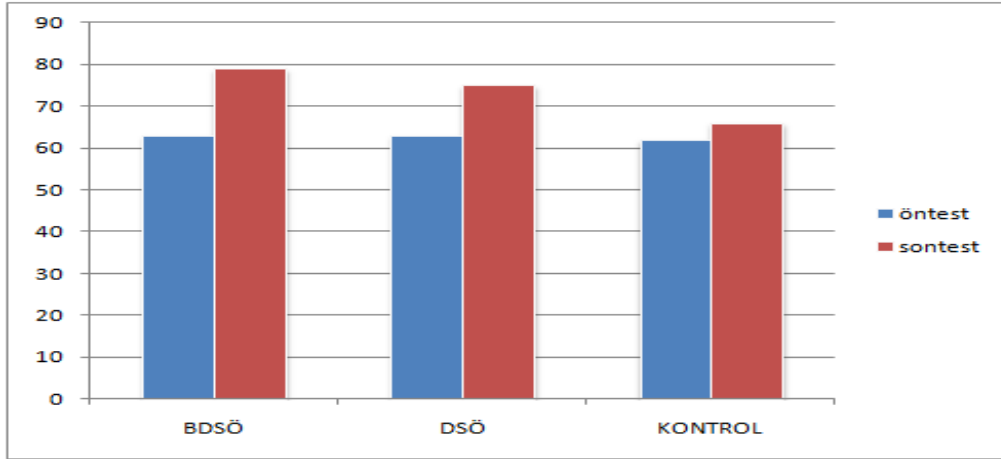
Tablo 15

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının- Testi Sonuçları

Gruplar	N	X		SS		sd	t	p
		Öntest	Sontest	Öntest	Sontest			
BDSÖ	21	63,33	79,04	20,14	12,31	20	-3,284	,00**
DSÖ	20	63,75	75,50	13,65	15,80	19	-4,982	,00**
Kontrol	20	62,00	66,50	20,15	20,20	19	-1,433	,16

$p < .05$

Analiz sonuçları, BDSÖ grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi ortalama puanlarının öntestten sonteste anlamlı bir artış olduğu göstermektedir, $t(20) = -3,284$, $p < .01$. BDSÖ grubu öğrencilerinin uygulama öncesi okuduğunu anlama testi ortalama puanları $X=63,33$ iken, bu ortalama uygulama sonrasında 79,04 olmuştur. Benzer şekilde, DSÖ grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi ortalama puanlarında da öntestten sonteste anlamlı bir artış olduğu görülmektedir, $t(19) = -4,982$, $p < .01$.



Şekil 34. Grupların Okuduğunu Anlama Öntest-Sontest Puan Ortalamaları

Şekil 34 incelendiğinde, DSÖ grubu öğrencilerinin uygulama öncesi okuduğunu anlama testi ortalama puanları $X = 63,75$ iken, bu ortalama uygulama sonrasında 75,50 olmuştur. Kontrol grubuna ilişkin sonuçlar ele alındığında ise, öğrencilerin okuduğunu anlama testi

ortalama puanlarının öntestten sonteste anlamlı bir artış olmadığı görülmektedir, $t(19) = -1,433$, $p > .05$. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi okuduğunu anlama testi ortalama puanları $X=62,00$ iken, bu ortalama uygulama sonrasında 66,50 olmuştur.

4.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

BDSÖ, DSÖ ve Kontrol Grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 16

Okuduğunu Anlama Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	X	SS
BDSÖ	20	79,40	12,31
DSÖ	20	75,50	15,80
Kontrol	21	65,50	20,20

Analiz sonuçları, BDSÖ, DSÖ ve Kontrol Grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $F(2, 58) = ,3,178$, $p < .05$. Bu bulgu, farklı uygulamalara maruz kalan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının farklı düzeylerde etkilendiğini göstermektedir. Yapılan Schfee Testi sonucunda, BDSÖ grubunun okuduğunu anlama düzeylerinin ($X= 79,40$), Kontrol grubundaki ($X = 65,50$) öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, anlamlı bir farklılık bulanmasına rağmen, DSÖ grubunun okuduğunu anlama ortalama puanlarının ($X = 75,50$), Kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Öntest PuanlarınınUygulanan Programa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gruplararası	1701,835	2	850,917	3,178	,049	BDSÖ-Kontrol
Gruplarıçi	15530,952	58	267,775			
Toplam	17232,787	60				

$p<.05$

4.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın öz yeterlik algısına ilişkin alt amaçlarını test etmek amacıyla ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA analizinin yapılabilmesi için gerekli beş varsayımın sonuçları aşağıda verilmiştir:

Varsayım 1. Bağımlı değişkene ilişkin puanlar, gruplara göre normal bir dağılım göstermeli:

Tablo 18

Test Puanlarının Dağılımının Normalliğine İlişkin Bulgular

Kolmogorov-Smirnov Testi							
Ölçme Aracı		Öntest			Sontest		
		BDSÖ	DSÖ	Kontrol	BDSÖ	DSÖ	Kontrol
Okuduğunu Anlama	Kolmogorov-Smirnov Z	0,116	0,158	0,139	0,148	0,164	,0152
Öz yeterlik Algı Ölçeği	P	0,20	0,20	,020	0,20	0,16	,20

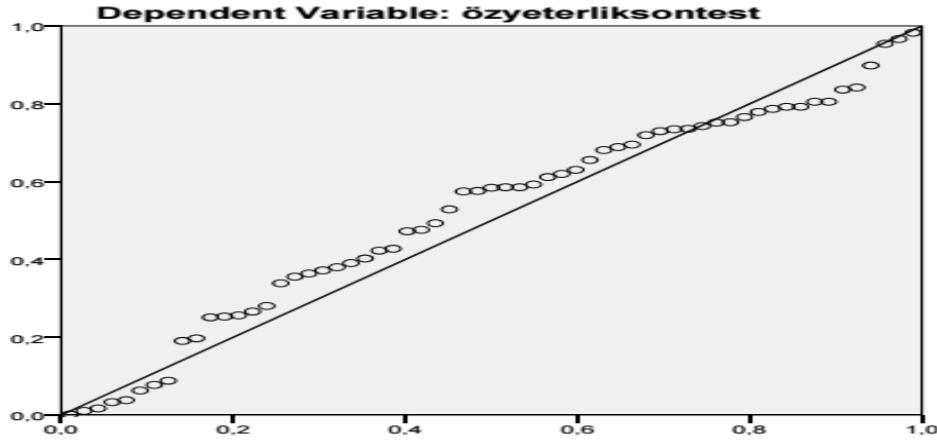
Tablo 18 incelendiğinde, BDSÖ, DSÖ ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlik algı ölçeğinden elde ettikleri puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) gözlenmektedir. Dolayısıyla nicel verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Varsayım 2. Grupların varyansı eşit yani sabit olmalıdır. Değişen varyans olmamalıdır: Yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=1.043$, $p=.359$) deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama özyeterlik algısı sontest toplam puanlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı ifade edilebilir.

Varsayım 3. Örneklemenin bağımlı değişkene (okuduğunu anlama özyeterlik algısı sontest toplam puanları) ilişkin sontest toplam puanları birbirinden bağımsız olmalıdır. Bu çalışmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen deneysel çalışmada gruplara uygulanan sontestler birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Varsayım 4. Kontrol değişkeni ile (okuduğunu anlama özyeterlik algı ölçeği öntest toplam puanları) bağımlı değişken (okuduğunu anlama özyeterlik algı ölçeği sontest toplam puanları) arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır:

Yapılan korelasyon analizinde grupların okuduğunu anlama özyeterlik algı ölçeği öntest puanları ile okuduğunu anlama özyeterlik algı ölçeği sontest puanları arasında $r.44$ düzeyinde bir ilişkinin olduğu ve saçılım (Grafik 4) grafiğinin incelenmesinden de bu iliksinin doğrusal olduğu söylenebilir. Grupların öntest-sontest puanlarına ilişkin saçılım grafiği Şekil 35'te verilmiştir:



Şekil 35.Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeği Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Doğrusallık Dağılımı

Varsayım 5. Her bir grup için hesaplanan regresyon doğrularının eğimleri eşit olmalıdır: Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği için, okuduğunu anlama özyeterlik algısı ölçeği sontest puanları (bağımlı değişken) üzerinde okuduğunu anlama özyeterlik algısı ölçeği öntest toplam puanları (kontrol değişkeni) ile grup ortak etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin okuduğunu anlama özyeterlik algısı ölçeği sontest toplam puanları üzerinde “öntest x grup” ana etkisinin anlamsız olduğunu göstermiştir [$F(2,55)=2,782$, $p=.071$]. Bu bulgu, grupların okuduğunu anlama başarı testi öntest toplam puanlarına dayalı olarak okuduğunu anlama özyeterlik algısı ölçeği sontest toplam puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermiştir. Bundan dolayı regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu varsayımın sağlanmış olduğu söylenebilir.BDSÖ'ye dayalı öğrenme programının uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “okuduğunu anlama özyeterlik algıları” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 19

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algıları Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			X	SS	X	SH
BDSÖ Grubu	21	Öntest	1,90	,29		
		Sontest	2,44	,22	2,44	,072
Kontrol Grubu	20	Öntest	1,90	,34		
		Sontest	2,36	,34	2,36	,073

Tablo 19’da görüldüğü gibi BDSÖ grubu öğrencilerinin düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($X = 2,44$), kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarından ($X = 2,36$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algıları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	,470	1	,470	4,371	,04
Gruplama Ana Etkisi	,062	1	,062	,576	,45
Hata	4,088	38	,108		
Toplam	242,237	41			

$p > .05$

Tablo 20’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [$F(1,38) = ,576, p > .05$].

4.1.5.Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

DSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “okuduğunu anlama özyeterlik algıları” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 21

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algıları Öntest-Sontest Düzeltmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Ortalamaları		Sontest
			X	SS	X	SH	
DSÖ Grubu	20	Öntest	2,13	,19			
		Sontest	2,73	,22	2,63	,063	
Kontrol Grubu	20	Öntest	1,90	,27			
		Sontest	2,36	,34	2,46	,063	

Tablo 21'deki verilerde, DSÖ grubu öğrencilerinin düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($X = 2,63$), kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarından ($X = 2,46$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algıları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	1,084	1	1,084		,00
Gruplama Ana Etkisi	,242	1	,242	15,641	,06
Hata	2,563	37	,069	3,496	
Toplam	265,064	40			

$p > .05$

Tablo 22'de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [$F(1,38) = 3,496, p > .05$].

4.1.6.Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

BDSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile DSÖ programına dayalı öğretimin kullanıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin “okuduğunu anlama özyeterlik algıları” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algıları Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Ortalamaları		Sontest
			X	SS	X	SH	
BDSÖ Grubu	20	Öntest	1,90	,29			
		Sontest	2,44	,34	2,46	,07	
DSÖ Grubu	20	Öntest	2,13	,19			
		Sontest	2,73	,27	2,70	,07	

Tablo 23'deki verilerde, DSÖ grubu öğrencilerinin düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($X=2,70$), BDSÖ grubu öğrencilerinin ortalamalarından ($X = 2,46$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algıları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	,101	1	,101		,31
Gruplama Ana Etkisi	,477	1	,477	1,043	,03
Hata	3,674	38	,097	4,938	
Toplam	278,476	40			

$p<.05$

Tablo 24’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,38) = 4,938, p < .05$]. Bu bulgu, DSÖ programına dayalı öğretime katılan öğrencilerin BDSÖ programına dayalı öğretime katılan öğrencilere göre, okuduğunu anlama özyeterlik algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın okuduğunu anlama üstbilişsel farkındalık testine ilişkin alt amaçlarını test etmek amacıyla ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA analizinin yapılabilmesi için gerekli beş varsayımın sonuçları aşağıda verilmiştir:

Varsayım 1. Bağımlı değişkene ilişkin puanlar, gruplara göre normal bir dağılım göstermeli:

Tablo 25

Test Puanlarının Dağılımının Normalliğine İlişkin Bulgular

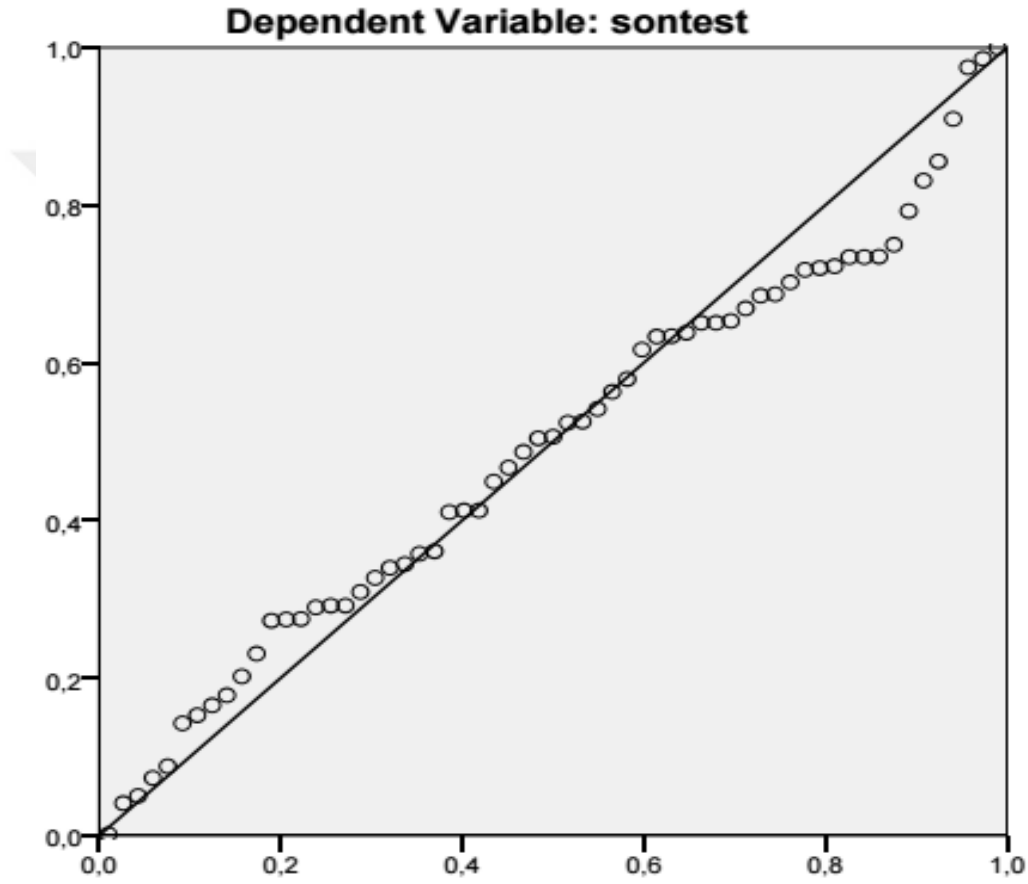
		Kolmogorov-Smirnov Testi					
Ölçme Aracı		Öntest			Sontest		
		BDSÖ	DSÖ	Kontrol	BDSÖ	DSÖ	Kontrol
Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği	Kolmogorov-Smirnov Z	0,193	0,192	0,102	0,142	0,197	0,161
	p	0,05	0,052	0,20	0,20	0,051	0,18

Tablo 25 incelendiğinde, BDSÖ, DSÖ ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlik algı ölçeğinden elde ettikleri puanların normal dağılım gösterdiği ($p > 0.05$) gözlenmektedir. Dolayısıyla nicel verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Varsayım 2. Grupların varyansı eşit yani sabit olmalıdır. Değişen varyans olmamalıdır: Yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=4.807, p=.012$) deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği sontest toplam puanlarının varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bundan dolayı varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı ifade edilebilir.

Varsayım 3. Örneklemenin bağımlı değişkene (s üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği öntest toplam puanları) ilişkin sontest toplam puanları birbirinden bağımsız olmalıdır: Bu çalışmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen deneysel çalışmada gruplara uygulanan sontestler birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Varsayım 4. Kontrol değişkeni ile (üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği öntest toplam puanları) bağımlı değişken (üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği sontest toplam puanları) arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır: Yapılan korelasyon analizinde grupların üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği öntest puanları ile üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği sontest puanları arasında **r.59** düzeyinde bir ilişkinin olduğu ve saçılım Şekil 36’da de bu iliksinin doğrusal olduğu söylenebilir. Grupların öntest-sontest puanlarına ilişkin saçılım grafiği Şekil 36’da verilmiştir.



Şekil 36. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Ölçeği Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Doğrusallık Dağılımı

Varsayım 5. Her bir grup için hesaplanan regresyon doğrularının eğimleri eşit olmalıdır: Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği için, üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği sontest puanları (bağımlı değişken) üzerinde üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği öntest toplam puanları (kontrol değişkeni) ile grup ortak etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği son test toplam puanları üzerinde “**ö test x grup**” ana etkisinin anlamsız olduğunu göstermiştir [$F(2,55)=,916, p=.406$]. Bu bulgu, grupların üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği ö test toplam puanlarına dayalı olarak üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği son test toplam puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermiştir. Bundan dolayı regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu varsayımın sağlanmış olduğu söylenebilir.

4.1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

BDSÖ’nün uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı’na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “üstbilişsel okuduğunu anlama becerileri” ö test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 26

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Becerileri Ö test-Son test Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son test Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Ortalamaları		Son test
			X	SS	X		SH
BDSÖ Grubu	21	Ö test	2,44	,39			
		Son test	2,53	,51	2,51		,07
Kontrol Grubu	20	Ö test	2,28	,30			
		Son test	2,34	,26	2,31		,08

Tablo 26’da görüldüğü gibi BDSÖ grubu öğrencilerinin düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ($X = 2,51$), kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarından ($X = 2,31$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	1,646	1	1,646		,00
Gruplama Ana Etkisi	,374	1	,374	12,549	,09
Hata	4,984	38	,131	2,852	
Toplam	246,787	40			

$p > .05$

Tablo 27’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [$F(1,38) = 2,852, p > .05$].

4.1.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

DSÖ’nün uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı’na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “üstbilişsel okuduğunu anlama becerileri” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 28

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Becerileri Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			X	SS	X	SH
DSÖ Grubu	20	Öntest	2,80	,22		
		Sontest	2,84	,18	2,74	,05
Kontrol Grubu	20	Öntest	2,28	,30		
		Sontest	2,34	,26	2,31	,05

Tablo 28’de görüldüğü gibi DSÖ grubu öğrencilerinin düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($X = 2,74$), kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarından ($X = 2,38$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	,472	1	,472		,00
Gruplama Ana Etkisi	,758	1	,758	11,392	,00
Hata	1,532	38	,041	18,301	
Toplam	268,077	40			

$p < .01$

Tablo 29’da görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,38) = 11,392, p < .05$]. Bu bulgu, DSÖ programına dayalı öğretime katılan öğrencilerin Türkçe Dersi Programı’na dayalı öğretime katılan öğrencilere göre, üstbilişsel okuduğunu anlama becerilerinin daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

BDSÖ’nün uygulandığı deney grubu ile DSÖ programına dayalı öğretimin kullanıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin “üstbilişsel okuduğunu anlama becerileri” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 30

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Becerileri Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Ortalamaları		Sontest
			X	SS	X	SH	
BDSÖ Grubu	21	Öntest	2,44	,39			
		Sontest	2,53	,51	2,61		,08
DSÖ Grubu	20	Öntest	2,80	,22			
		Sontest	2,84	,18	2,75		,08

Tablo 30’da görüldüğü gibi DSÖ grubu öğrencilerinin düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($X = 2,75$), BDSÖ grubu öğrencilerinin ortalamalarından ($X = 2,61$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	,874	1	,874		,01
Gruplama Ana Etkisi	,150	1	,150	6,529	,29
Hata	5,088	38	,134	1,120	
Toplam	302,778	40			

$p > .05$

Tablo 31’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,38) = ,18,301, p < .05$].

Tablo 32

Nicel Bulgulara İlişkin Genel Veriler

	Okuduğunu Anlama Testi		Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı		Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı	
	X		X		X	
	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
BDSÖ	63,33	79,04	1,90	2,44	2,44	2,53
DSÖ	63,75	75,50	2,13	2,73	2,80	2,84
Kontrol	62,00	66,50	1,90	2,36	2,28	2,34

Araştırmanın nicel bulgularına ilişkin verileri genel olarak incelediğinizde, bütün grupların okuduğunu anlama test ortalamalarının arttığı, en yüksek artışın ise BDSÖ grubunda olduğu görülmektedir. ANOVA sonucunda ise anlamlı düzeyde ise farklılaşmanın sadece BDSÖ ve Kontrol grubunda olduğu görülmektedir, $F(2, 58) = ,3,178, p < .05$.

Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği puan ortalamaları dikkate alındığında, DSÖ grubunun ilk başta yüksek bir öz yeterli algısına sahip olduğu görülmektedir. Uygulama sonucunda tüm gruplarda öz yeterlik algısı ölçeğine ilişkin puan ortalamasının arttığı görülmekte, en yüksek artışın ise yine DSÖ grubunda olduğu belirlenmektedir. Yapılan ANCOVA sonucunda ise gruplar arasında anlamlı farklılaşmanın sadece BDSÖ grubu ile DSÖ grubu arasında olduğu görülmektedir, $[F (1,38)= ,4,938, p<.05]$.

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği puan ortalamaları göz önüne alındığında, yine DSÖ grubunun puan ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Uygulama sonucunda tüm grupların üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalık ölçeği puan ortalamasının arttığı, en yüksek artışın ise BDSÖ grubunda olduğu belirlenmektedir. Yapılan ANCOVA sonucunda ise gruplar arasında anlamlı farklılaşmanın sadece DSÖ grubu ile Kontrol grubu arasında olduğu görülmektedir, $[F (1,38)= ,18,301, p<.05]$.

4.2. Açıklayıcı-Sıralı Karma Yöntemin Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda, nicel bulgularla ilgili araştırma sorularına ilişkin ulaşılan sonuçları desteklemek, uygulanan yöntemlerin uygulanabilirliklerini karşılaştırmak, uygulanan yönteme ilişkin daha derinlemesine bilgi sahibi olmak ve BDSÖ programına ilişkin öğrencilerin ve sınıf öğretmenin görüşlerini ortaya koymak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney grubundaki öğrencilerin BDSÖ ve DSÖ sürecinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma becerileri nasıldır?
2. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe derslerinde uygulanan BDSÖ programına ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
3. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe derslerinde uygulanan BDSÖ programına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu doğrultuda uygulama sürecinde kullanılan içeriklerin betimsel analizi, BDSÖ grubundaki öğrencilerin görüşlerini ortaya koyma amacıyla odak grup görüşmesi, gözlemci olarak sınıfta BDSÖ uygulamasına tanıklık eden sınıf öğretmenin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu, daha derinlemesine bilgi almak amacıyla gözlem formları ve araştırmacı günlükleri bu araştırmada kullanılmıştır.

4.2.1. Birinci Alt amaca İlişkin Bulgular

“Deney grubundaki öğrencilerin BDSÖ ve DSÖ sürecinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma becerileri nasıldır?” Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutuna ilişkin bu alt amacına yönelik verilerin analiz edilmesinde BDSÖ ve DSÖ uygulama sürecinde kullanılan içeriklerin betimsel olarak açıklanması yoluna başvurulmuştur. Uygulanan her iki yöntemin içerikleri, strateji temelli oluşturulan aşamalar çerçevesinde gözlem formları ve araştırma günlükleriyle desteklenerek açıklanmıştır. Hem BDSÖ hem de DSÖ uygulamalarının aşamaları şu şekildedir:

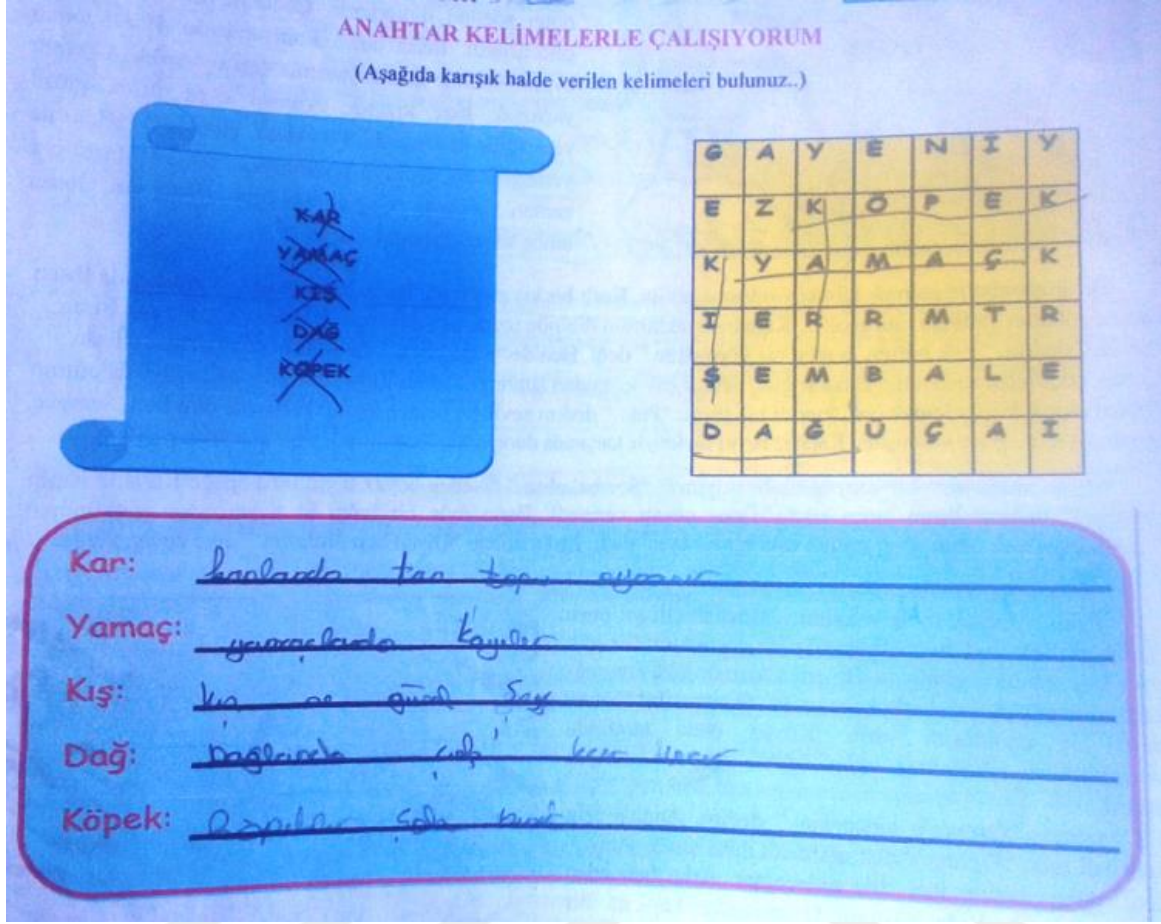
- İnceliyorum (Görselleri inceleme- Anahtar kelimelerle çalışma- Konu belirleme)
- Tahmin Ediyorum
- Okuyorum
- Kendini İfade Ediyorum
- Kendimi Değerlendiriyorum
- Gözden Geçiriyorum

İnceliyorum (Görselleri inceleme-Anahtar kelimelerle çalışma, Konu Belirleme)

İnceleme aşamasında hem BDSÖ hem de DSÖ grubu diğer tüm aşamalarda olduğu gibi aynı etkinlikleri uygulamış, BDSÖ grubu bilgisayar laboratuvarında elektronik ortamda DSÖ grubu ise sınıf ortamında basılı metinlerde uygulama yapmıştır. Her iki grup da strateji temelli bir öğrenme ortamında uygulama sürecine devam etmiştir. Uygulamanın ilk

aşaması olan *'inceliyorum'* aşamasında öğrenciler okuyacakları metni görmeden önce metne ilişkin görselleri inceleme ve metne ilişkin anahtar kelimelerle çalışma işlemlerini yaptıktan sonra da hem görsellerin hem de anahtar kelimelerin bir arada gelerek okuyacakları metnin konusunu belirledikleri bir etkinliğe maruz kalmıştır. Her iki grupta da *'inceliyorum'* bölümü gizemli ve heyecanlı olarak geçmiştir. Öğrencilerin metni görmemiş olmaları, farklı etkinliklerle gelen anahtar kelimelerle çalışmaları ve konu bulmadaki rekabetleri uygulama ortamında önemli derecede motivasyon ve dikkat çekici bir ortam sağlamıştır. Türkçe kitaplarında ise öğrencilerin okuyacakları metni önceden bilmeleri bu aşamaların daha faydasız geçmesine neden olmaktadır. Oysa DSÖ grubunda derslerin fasikül olarak işlenmesi ve öğrencilerin metni önceden bilmemesi merak duygusunu daha yüksek düzeyde tutmuştur. Bu durum, benzer şekilde BDSÖ grubunda da yaşanmıştır. Öğrencilerin uygulama aşamasında hiyerarşik bir sıra izleme gerekliliği nedeniyle ve aşamaları bitirmeden bir sonraki aşamaya geçemeyişleri nedeniyle merak duygusu daha yüksek düzeyde kalabilmekte ve öğrencilerin dikkatlerini daha diri tutabilmektedir.

Anahtar kelimelerin bulmaca, zihin haritası, anlam görsel eşleştirmesi, kelime görsel eşleştirmesi gibi farklı etkinliklerde gelmesi öğrencilerin dikkatini oldukça çekmiştir. Öğrencilerin anahtar kelimelerle çalışma sürecinde bilmedikleri kelimelerin anlamına ulaşmada DSÖ grubunda sözlüğü aktif olarak kullandıkları görülmektedir. BDSÖ grubundaki öğrenciler ise internet üzerinden sözlük kullandığı, kelimelerin görsellerine de anında ulaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca internet ortamının sağladığı imkânlar dâhilinde arkadaşlarıyla mesajlaşarak birbirlerine kelime anlamını sorma olanağını kullandıkları tespit edilmiştir. Anahtar kelimeleri cümle içinde kullanma bölümünde ise her iki grubun da yazmaktan uzak durduğu bu durumun BDSÖ ortamında ise daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğrenciler yazmaya hem basılı ortamda hem de elektronik ortamda ilgi duymadıkları ortaya çıkmaktadır. Anahtar kelimelerle ilgili daha kısa cevap gerektiren etkinlikleri daha eğlenceli yaptıkları saptanmıştır. Konu bulma konusunda yaygın olarak yapılan bir hata ise öğrencilerin metne ilişkin bir görselden ya da sadece bir anahtar kelimedenden hareket ederek konu bulma çabalarıdır. Tüm görselleri ve anahtar kelimeleri birlikte değerlendirme becerisini ilk derslerde kullanamadıkları fakat uygulama sonuna doğru öğrencilerin görseller ile anahtar kelimeleri bir arada düşünerek konu bulmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.



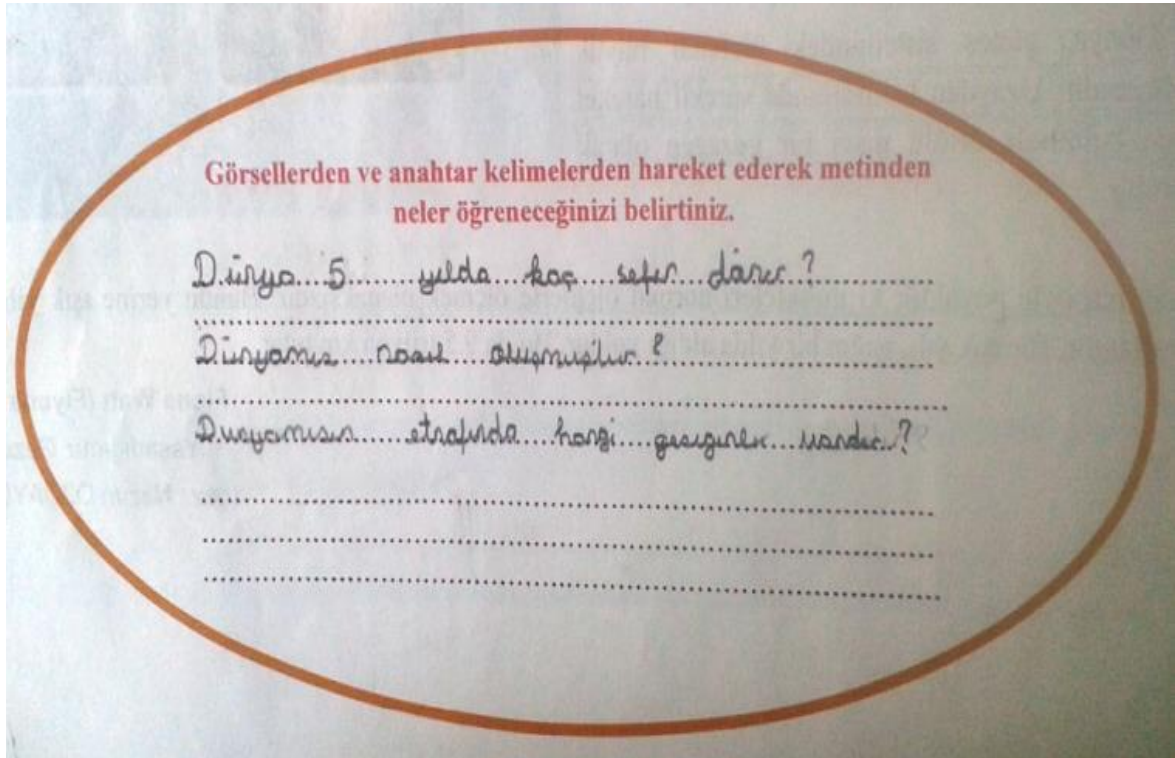
Şekil 37.DSÖ grubuna İlişkin Anahtar Kelimelerle Çalışma Örneği

Hem BDSÖ grubunda hem de DSÖ grubunda öğrencilerin sıklıkla imla ve noktalama işaretleri konusunda hata yaptıkları görülmüştür. Özellikle öğrencilerin cümleye küçük harfle başlamaları ve cümle sonunda noktalama işaretleri kullanmamaları saptanmıştır. Uygulama sürecinde bu durum dikkati çekmiş ve süreç içerisinde tedbir alınmaya çalışılsa da uzun süreli alışkanlıkların düzeltilmesi için uygulama süresi yeterli olamamıştır. Anahtar kelimelerle ilgili kurulan cümlelerin ise genellikle anlamlı ve kurallı olduğu belirlenmiştir. BDSÖ grubunda öğrencilerin anahtar kelimelerle kurduğu cümleleri anında paylaşma olanağı olması dersi daha eğlenceli hale getirmiştir. İnternet ortamında öğrencilerin birbirinden görüş, fikir almaları da öğrencilere önemli bir avantaj sağlamıştır.

Tahmin Ediyorum

BDSÖ ve DSÖ grubunda uygulamanın ikinci aşamasında okuyacakları metne ilişkin tahmin yapmaları istenmiştir. Bu aşamada ifadelerin tahmin cümlesi ve soru ifadesi olarak

da yazılması konusunda öğrencilere serbestlik tanınmıştır. Yazmayla ilgili sıkıntı bu aşamada da sorun olarak karşımıza çıkmıştır. Sınıf içerisinde sözlü olarak tahminlerini rahatlıkla ifade edebilen öğrencilerin bu tahminlerini yazmada çok isteksiz oldukları belirlenmiştir. Bir önceki aşamada konu bulma kısmında yapılan hataların bir kısmı bu aşamada da tekrarlanmıştır. Sadece bir görselden ya da bir anahtar kelimeden hareketle hemen tahmin yapmaya çalışılması, metnin bütününe yönelik önemli bir kısmın gözden kaçırılmasına neden olmaktadır. DSÖ grubuna ait bir tahmin örneği Şekil 38’de verilmiştir:



Şekil 38. DSÖ Grubuna İlişkin Metni Tahmin Etme Örneği

DSÖ grubundaki öğrencilerin tahmin aşamasındaki başarılarının BDSÖ grubuna nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu aşamada öğrencilere okuyacakları metin de tahminlerinin doğruluğunu araştırma, oluşturduğu soruların cevaplarını arama farkındalığı her iki grupta da verilmeye çalışılmıştır. Bu konuda bizzat araştırmacı tarafından örnek uygulamalar yapılarak öğrencilere iyi bir tahmin yapabilmenin çerçevesi hissettirilmeye çalışılmıştır. Uygulama sürecinde dört haftadan sonra öğrencilerin tahmin becerilerinde bir artış olduğuna açık bir şekilde görülmeye başlamıştır. BDSÖ grubuna ait tahmin örnekleri Şekil 39’daki gibidir:

**MAL**

tırtılların kelebeğe dönüşmesi ile ilgili

**4c15**

Tırtılın kelebeğe dönüşmesi ile ilgili

**4c15**

Tırtılın kelebeğe dönüşmesi ile ilgili
Tahminim doğru çıktı

**sena kocasu**

bence bu metinde tırtılın koza olup kelebeğe dönüşümünü anlaticak.

Şekil 39.BDSÖ Grubuna İlişkin Metni Tahmin Etme Örneği

Okuyorum

Bu aşamada DSÖ grubunda sesli, sessiz, koro okumaya yer verilirken BDSÖ grubunda sessiz okumaya yer verilmiştir. Fakat evde uygulama yapan öğrencilerin sesli okuma yapması, okumasını kaydetme imkânının olması önemli bir avantaj olmuştur. Öğrencilerin okumalarını kaydedip daha sonra metni takip ederek okuma kayıtlarını dinlemeleri okumanın daha eğlenceli hale gelmesine neden olmuştur. Hem de öğrencilere okuma yaparken nerelerde hata yaptıklarını sunma olanağı sunmuştur. Ayrıca BDSÖ grubunda okuyorum aşamasında birkaç metin haricinde metinle ilgili kısa bir video yer almıştır. Öğrencilerin uygulama sürecinde en sevdiği kısımlardan biri video izleme aşaması olmuştur. Konuyla ilgili dikkat çekici kısa videoların olması öğrencileri derse istekli hale getirmiştir. DSÖ grubundaki öğrenciler okuma sürecinde metinde önemli gördüğü yerlerin altını çizmiştir. Şekil 40'daki görsel bunun bir örneğidir.



Şekil 40. DSÖ Grubuna İlişkin Metindeki Önemli Yerleri Belirleme Örneği

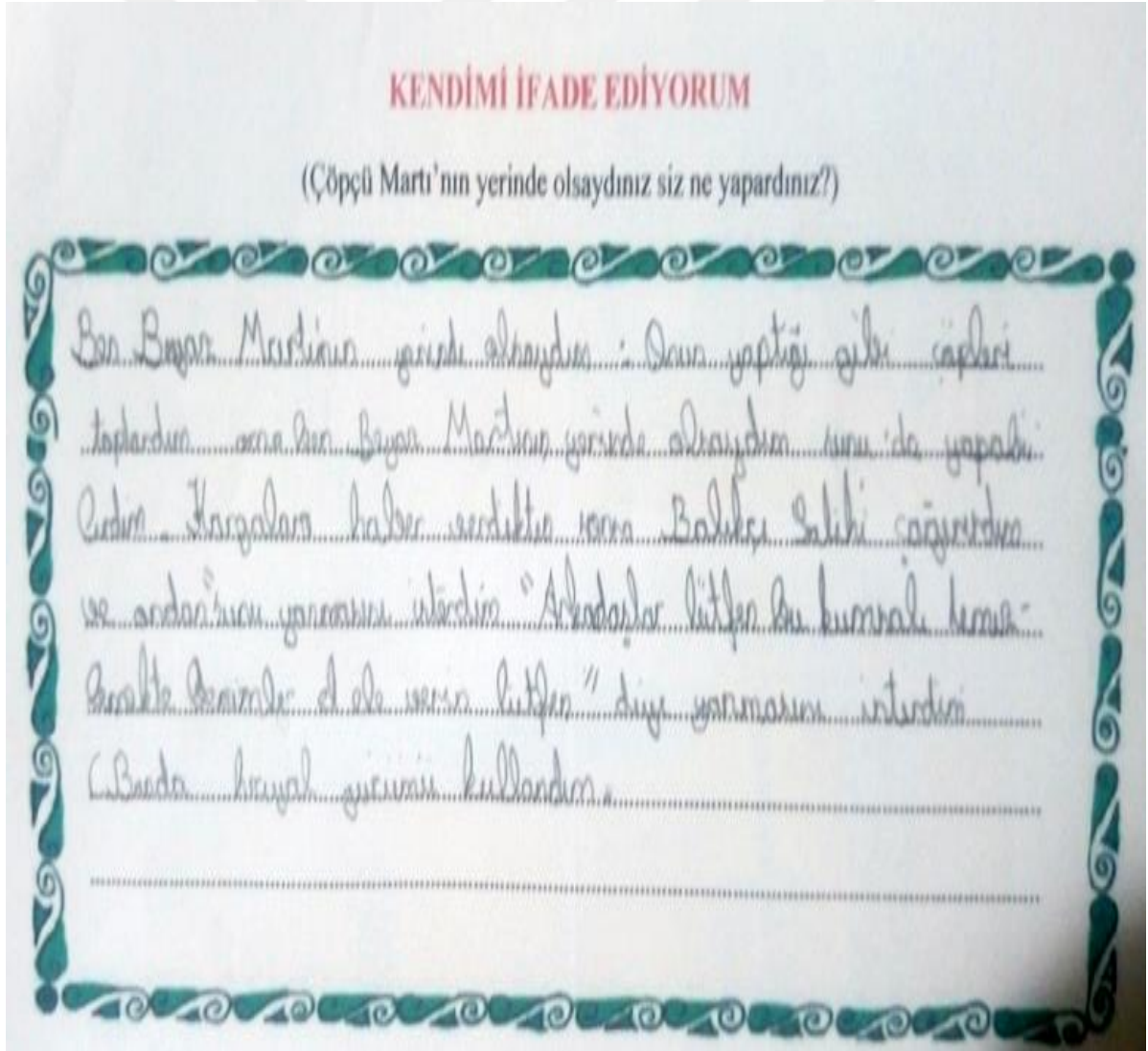
Uygulama sürecindeki BDSÖ grubundaki öğrenciler her paragrafın sonunda yer alan ‘+’ kutucuğuna tıklayarak istedikleri notu alabilmiştir. Alınan notlar ise hem öğrencilerin veri tabanına hem de araştırmacının veri tabanına kaydolmuştur. Bu açıdan BDSÖ uygulaması evde uygulansa bile öğrencilerin hangi derste hangi notu aldıkları araştırmacıya bildirim olarak da gelmektedir. Bu açıdan böyle bir özelliğin olması öğrencilerin okuma sürecinde denetlenmesinde önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca veri tabanında eğer istenilirse öğrencilerin her birinin aldığı notu herkesin görme olanağı da sağlanabilmektedir. Fakat bu uygulama sürecinde böyle bir özelliği devre dışı bırakılmıştır.



Şekil 41. BDSÖ Grubuna İlişkin Not Alma Örneği

Kendini İfade Ediyorum

Okuyorum aşamasından sonra yer alan '**kendimi ifade ediyorum**' aşamasında her iki grupta da öğrencilerin ön bilgileriyle metin ilgili öğrendikleri arasında bağ kurması amacıyla yazı, şiir, akrostiş, tasarım ve araştırma gibi etkinliklere yer verilmiştir. DSÖ grubu bu etkinlikleri etkinlik sayfası üzerinde yaparken BDSÖ grubu bu etkinlikleri internet ortamında tamamlamıştır. BDSÖ grubundaki öğrenciler çizime dayalı tasarım etkinliklerini web üzerindeki resim dosyasında tamamlamıştır. Böylelikle yaptıkları tasarımı anında paylaşma imkânı elde etmiştir. Ayrıca araştırma etkinliklerinde internetin sağladığı olanakları rahatlıkla kullanabilmişlerdir. DSÖ grubundaki öğrenciler ise araştırma etkinliklerini ya okul kütüphanesinde ya da evde tamamlayabilmiştir. Şekil 42'de bir etkinlik örneği verilmiştir.



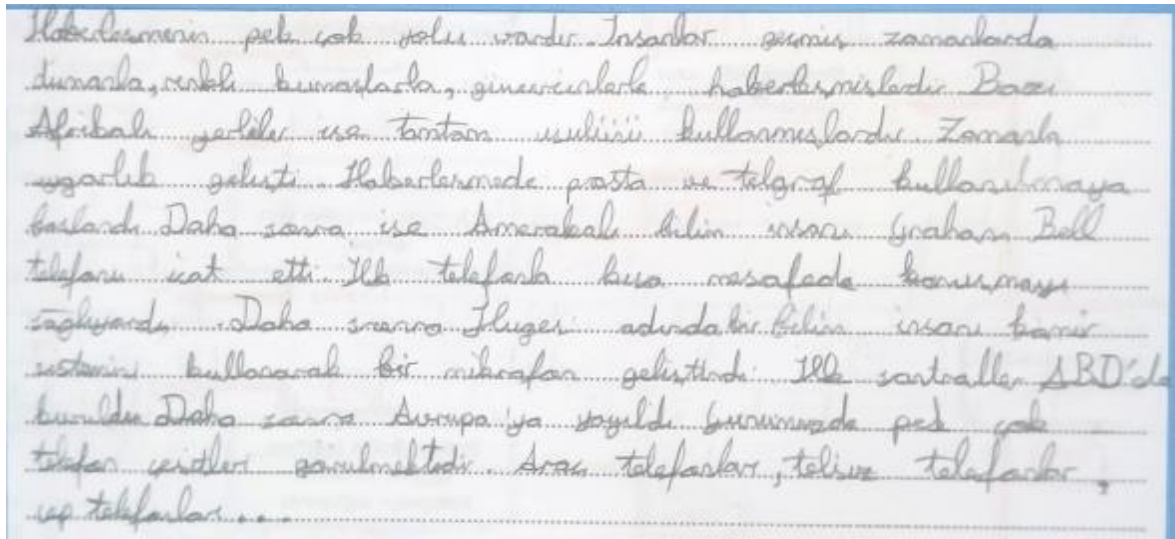
Şekil 42. DSÖ Grubuna İlişkin Kendini İfade Etme Örneği

Her iki grubun da tasarım etkinliklerinde başarılı oldukları görülmüştür. BDSÖ grubundaki öğrencilerin internet yardımıyla istedikleri resimleri kopyalama, hazır şablonları kullanma gibi olanaklar sayesinde eğlenceli bir ortamda başarılı tasarımlar gerçekleştirmiştir. Fakat şiir, akrostiş yazmada bazı sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür. Özellikle akrostiş yazmada her iki grubun ciddi anlamda zorlandıkları görülmüştür. Bu konuda yaşanan en büyük sorunlardan biri sınav merkezli anlayışla hareket edilmesi ve en baştan beri yazma alışkanlığının kazandırılmamış olmasıdır.

Kendimi Değerlendiriyorum

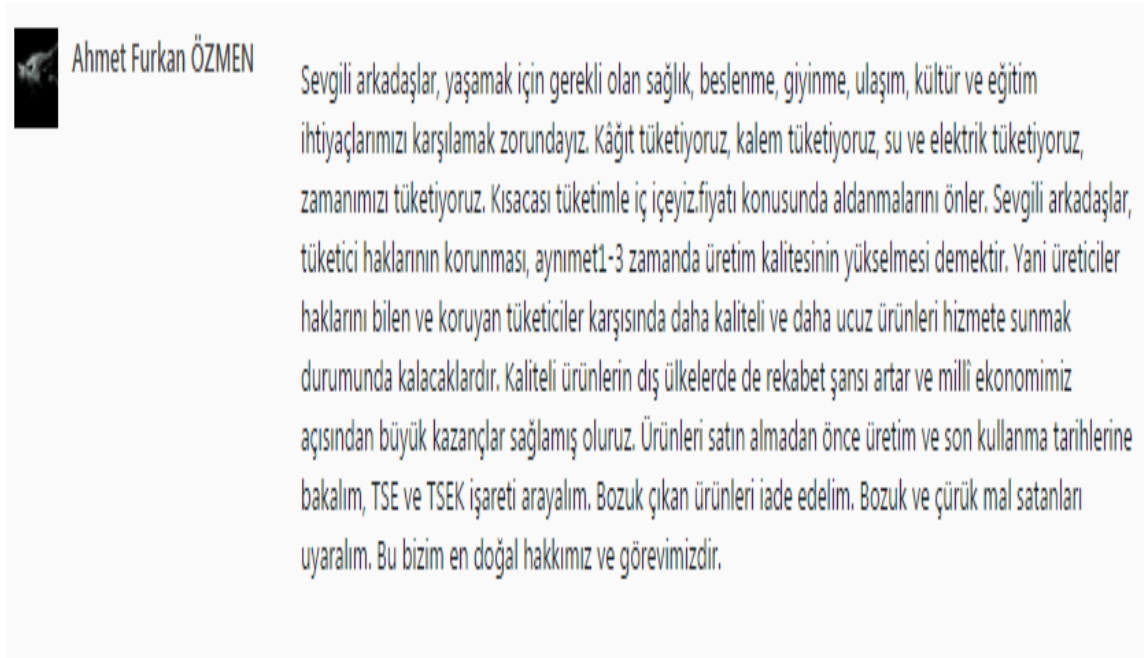
Bu aşama tahminlerimi kontrol ediyorum, metni özetliyorum ve soruları cevaplıyorum bölümleri vardır. Tahminlerimi kontrol ediyorum kısmında öğrencilerin daha önce yapmış olduğu tahminlerin kontrolü sağlanmaktadır. Özellikle BDSÖ grubunda öğrenciler bu butona tıkladığında daha önce metne ilişkin yapmış olduğu tahmin ekrana gelmekte ve öğrenci yaptığı tahminin doğruluğunu kontrol etmektedir. Her iki grupta da yapılan tahminlerin kısmi olarak doğru çıktığı gözlenmiştir.

Metni özetliyorum kısmında ise BDSÖ grubunda çok ciddi sıkıntılar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazmaya yönelik negatif tutumları ve özetleme becerisinin daha üst düzey bir beceri gerektirmesi ve de önceki süreçlerde öğrencilerin çok az düzeyde özetleme yapmaları gibi nedenlerle çok önemli bir başarı sağlanamamıştır. DSÖ grubunda ilerleyen süreçlerde bu beceri nispeten gelişmiştir ama istenilen düzeye ulaşamamıştır. Şekil 43'te DSÖ grubuna ait bir özetleme örneği verilmiştir:



Şekil 43. DSÖ Grubuna İlişkin Özetleme Örneği

BDSÖ grubunda ne kadar müdahale yapılmışsa da özetleme konusunda belli bir aşama sağlanamamıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin “*anladığımızı yazmak yerine anlatalım*” ifadeleri sıklıkla dile getirilmiştir. Bu konuda bazı öğrencilerin yapmak istediği özetlemeyi sözlü olarak ifade ettiklerinde gerçekten de özetlemeyi yapabildiklerini ama yazmak istemedikleri gözlemlenmiştir. BDSÖ grubundaki bazı öğrencilerin özetleme yapmamak için eş zamanlı bir sekme daha açıp, o sekmeden metinden kopyala yapıştırma yoluyla özetleme yapmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bu durumu örnekleyen bir özet örneği Şekil 44’te verilmiştir:



Şekil 44. BDSÖ Grubuna İlişkin Özetleme Örneği

‘*Kendimi değerlendiriyorum*’ aşamasının üçüncü bölümü ise soruları cevaplıyorum bölümüdür. Bu bölümde öğrencilerin metni ne kadar anladığı değerlendirilmiş olup bu değerlendirme sürecinde klasik soru, doğru-yanlış, kısa cevaplı soru ve çoktan seçmeli testten yararlanılmıştır. Her iki grupta da bu bölüm başarılı olarak geçmiştir. DSÖ grubunda öncelikle her bir soru öğrenciler tarafından bireysel olarak cevaplanmış sonra da sınıf içerisinde birlikte çözümlenmiştir. BDSÖ grubunda ise sorular bireysel olarak cevaplanmıştır. Her iki grupta da yapılan sınavlar incelendiğinde en başarılı sınavların çoktan seçmeli testlerde olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla doğru-yanlış testi, kısa cevaplı soru ve klasik soru testleri izlemiştir. Aşağıdaki Şekil 45’te DSÖ grubuna ait klasik sorulu bir değerlendirme testi örneği verilmiştir:

1) Tüketici Hakları Günü etkinliklerinde neler yapılmaktadır?
Tüketici Hakları Günü etkinliklerinde sanırları ele alınmakta eğitime yânelik etkinlikler yapılmaktadır.

2) TSE niçin kurulmuştur?
TSE bir ürünün ne kadar kaliteli olduğunu belirlemek için kurulmuştur.

3) Ürün alırken nelere dikkat edilir?
Ürün alırken TSE, San. Bulanma tarihi ve üretin tarihine dikkat edilir.

4) Bozuk ürünlere karşı ne yapmalıyız?
Bozuk ürünleri iade etmeliyiz. Bu bizim en doğal hakkımızdır.

Şekil 45. BDSÖ ve DSÖ Grubuna İlişkin Değerlendirme Sınavı Örneği

Hem BDSÖ hem de DSÖ grubu öğrencilerinin metnin konusunu ve ana fikrini bulma konusunda oldukça başarılı olduğu görülmüştür. Özellikle hikâye edici metinlerdeki hikâye haritasını belirlemede yüksek başarı gösterdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin not aldıkları yerler ile metindeki sorular karşılaştırıldığında etkili not alma konusunda oldukça isabetli davrandıkları belirlenmiştir.

Gözden Geçiriyorum

Bu aşama uygulamanın son aşamasını oluşturmuştur. Bu aşama ‘metni gözden geçiriyorum ve nasıl anladım’ olmak üzere iki farklı bölümden oluşmuştur. ‘Metni gözden geçiriyorum’ bölümünde metin öğrencinin önüne tekrardan gelmektedir. Bu bölüm özetleme ve değerlendirme etkinliklerinden sonra öğrencilerin eksikliklerini kontrol etme bölümü olarak düşünülmüştür. Hem BDSÖ hem de DSÖ grubundaki öğrenciler bu bölümü etkin olarak kullanmıştır. Bazı öğrenciler ise metni tekrar okuyarak eksikliklerini tamamlama noktasına gitmiştir.

‘Nasıl anladım’ bölümünde ise öğrencilerden metni anlamlandırma sürecinde nasıl bir yol izlediklerinin farkında olması amacıyla her metin sonunda bu süreçleri ifade etmeleri ve aşamalar halinde yazmaları istenmiştir. Böylelikle uygulama sürecinde hangi stratejileri kullandıkları bilincinin yerleşmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Her iki grup da bu bölümden ilk başlarda sıkılsa da daha sonraki haftalarda bu uygulamaya uyum sağlamışlardır.

Son olarak her bir dersin sonunda öğrencilerin derse puan verdikleri ve derse ilişkin yorumlarını yazdıkları ‘yorumlar’ bölümü yer almıştır. Bu bölüm sayesinde öğrencilerin her bir derse ilişkin tutumu ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Hemen hemen her dersin yorumlar bölümünde özetleme olmasının yorumuna rastlanmıştır. Yorumlar bölümünden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

ebru gök
bir yıldız vermedim çünkü özetleme çok sıkıcı çok ömrümden ömrüm gitti

★★★★★

4C13

ESMA
Özetlemeyi evde yapınca sıkıntı olmuyor iy ki evde yapmak var

★★★★★

4C17

ebru gök
bir yıldız vermedim çünkü özetleme çok sıkıcı çok

★★★★★

4C13

ÇOK GÜZELDİ
GERÇEKTEN

★★★★★

AHMET FURKAN ÖZMEN

sena
çok kolaydı bir daha kısa olsun.....
ama özet olmasının

★★★★★

SENA KIRGACI

Şekil 46. BDSÖ Grubuna İlişkin Metni Yorumlama Örneği

4.2.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

“İlkokul dördüncü sınıf Türkçe derslerinde uygulanan BDSÖ programına ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutuna ilişkin bu alt amacı kapsamında BDSÖ grubundan gönüllü olarak seçilen 12 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmış ve bu doğrultuda altı soruluk görüşme formu yoluyla öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır.

“BDSÖ programını genel olarak nasıl buldunuz?” sorusuna görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı (12) BDSÖ programını beğendiğini belirtmiştir. Okulda daha önce bilgisayar üzerinden bu tür bir uygulama yapmadıklarını, genellikle oturdukları yerden öğretmen kontrolünde bilgisayar üzerinden sözlü olarak çalıştıklarını ama bu programla ilk defa kendi başlarına bir öğrenme süreci yaşadıklarını ve bu nedenle de bu uygulamanın kendilerine bir güven kattığını ifade etmişlerdir. Bu soru kapsamında öğrenci görüşlerinden bir örnek:

“Daha önce sınıfta öğretmenimiz bazı derslerde soru çözmek için bilgisayarı açardı ama biz bilgisayara dokunamazdık. Oturduğumuz yerden cevapları bulmaya çalışırdık. Bazen de öğretmenimiz ödül için çizgi film açardı onu izlerdik. Ama bu uygulama sayesinde hepimize bir bilgisayar düştü ve herkes kendi başına ders çalışma imkânı bulabildi. Bu nedenle çok beğendim.”

“BDSÖ programını uygularken zorluk yaşadınız mı?” sorusuna görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı (12) genel olarak zorlanmadık ama bazı bölümlerinde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler (12) uygulama sürecinde en çok özetleme bölümünde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Zorluğun ise özetlemeyi yapamamaktan değil de yazmak istemediklerinden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Bu soru kapsamında öğrenci görüşlerinden bir örnek:

“İlk uygulamalarda evimizde bilgisayar olmadığı için zorlanıyordum ama daha sonraki derslerde zevkle dersleri yapmaya başladım. Uygulama günlerinin gelmesini sabırsızlıkla bekliyordum. Fakat özetlemede çok zorlandım. O yüzden bazı derslerde özetlemeyi yapmadan geçmek istiyordum.”

“BDSÖ programında en çok beğendiğiniz kısım neydi?” sorusuna görüşmeye katılan öğrencilerin (5) tanesi anahtar kelimelerle çalışma, (4) tanesi video izleme ve (3) tanesi ise etkinlik yapma şeklinde cevap vermiştir. Anahtar kelimelerin çeşitli boyama ve bulmaca etkinlikleri olarak metinde yer almasından dolayı anahtar kelime bölümünü sevdiklerini

belirtmişlerdir. Benzer şekilde metinle ilgili destekleyici bir video izlemenin kendileri açısından çok yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

“BDSÖ programının size yarar sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusuna görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı (12) uygulanan bu programın kendilerine yarar sağladığını belirtmiştir. Öğrenciler bu programın okuduğunu anlamaya, kelime haznesini geliştirmeye, anlama sürecinde strateji kullanma becerilerine yönelik yarar sağladığını ifade etmişlerdir. Özellikle de herkese bir bilgisayarın düşmesiyle her bir öğrencinin kendi başına uygulama yapmasının kendilerine bir güven kattığını belirtmiştir. Bu soru kapsamında öğrenci görüşlerinden bir örnek:

“Daha önce sınıfta kendi başıma bilgisayardan hiç etkinlik yapmamıştım. Çoğu zaman öğretmenimiz bilgisayarı ekrana yansıtır bazı arkadaşlar okur bazıları ise cevaplama yapardı. Ama bu program sayesinde her etkinliği kendi başıma yaptım, uygulama yaparken arkadaşlarımdan ve öğretmenimizden yardım alabildim. Bilmediğim kelimelerin anlamına hemen internetten bakabildim hatta görselini de hemen görebildim. Ayrıca, her bir ders için de yorum yapma imkânımızın olması güzel bir özellikti. Sevmediğimiz bölümlere ilişkin eleştiriler yapabiliyorduk.”

“BDSÖ uygulamalarını belli zamanlarda sınıflarda uygulamak ister misiniz?” sorusuna görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı (12) evet cevabını vermiştir. Öğrenciler yapılan uygulamanın eğlenceli ve faydalı olduğunu bu nedenle de sınıfta bu tür programların uygulanmasını ifade etmişlerdir. Yine öğrenciler bu programın diğer programlardan farklı olduğunu, sadece izlemeye dayalı olmadığını, uygulama sürecinde aktif olduklarını belirtmiştir.

“BDSÖ programında ek olarak nelerin olmasını isterdiniz?” sorusuna görüşmeye katılan öğrenciler bu programa ek olarak kelime oyunları, cümle dizme oyunları ve eğlenceli birkaç tane de oyun olmasının daha eğlenceli olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, özetleme bölümünün de çıkarılmasının daha iyi olacağını ifade etmişlerdir.

4.2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

“İlkokul dördüncü sınıf Türkçe derslerinde uygulanan BDSÖ programına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” Açıklayıcı-sıralı karma yöntemin nitel boyutuna ilişkin bu alt amacı kapsamında BDSÖ grubu öğretmeniyle görüşme yapılmış ve bu doğrultuda beş soruluk

görüşme formu yoluyla öğretmenin uygulama sürecine ilişkin görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır.

“BDSÖ programını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna sınıf öğretmeni programın öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlandığını, orta ve iyi düzeyindeki öğrencilerin rahatlıkla kullanabileceğini, okuma yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin biraz zorlanabileceğini ama bu öğrencilere de motivasyon olarak katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Öğretmen uygulanan programın oldukça yararlı olduğunu, öğrencilerin uygulama olacağı günü heyecanla beklediklerini dersin tamamında değil ama belli ders saatlerinde yardımcı bir unsur olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmen sınıf içinde MEB tarafından hazırlanan programları yardımcı unsur olarak kullandıklarını ama bu programda öğrencilerin daha aktif olduklarını, diğer derslerde de kullanılmasının yararlı olabileceğini, öğrenci devamsızlığı olduğu günlerde öğrencilerin evde uygulama yaparak derslerden geri kalmayacaklarını belirtmiştir. Son olarak da öğretmeni, özetleme bölümünün programdan çıkarılmasının daha uygun olabileceğini ve eğitsel oyunların da eklenmesinin programı çok daha zenginleştireceğini ifade etmiştir.

Uygulama Sürecine İlişkin Araştırmacı Günlükleri

Bu başlık altında da araştırmacı tarafından tutulan günlüklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Pilot uygulama sürecinde okuldaki bilgisayarların birçok eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin bir kısmı okul idaresi tarafından bir kısmı ise araştırmacı tarafından tamamlanmıştır. Uygulamanın başından sonuna kadar süren en temel sorunlardan biri ortak kullanımdan dolayı her hafta birkaç bilgisayarın arızalanması ya da parçalarının kaybolmasıdır. Araştırmacı tarafından bu sorunlar idarecilere bildirilmesine rağmen istenilen sonuçlar elde edilememiştir. Bu sorunların kaynağında ise bilgisayar laboratuvarını kullanan öğretmen ve öğrencilerin kamu malına yeterince özen göstermemeleridir.

Yaşanan benzer bir sorun ise okuldaki bağlantı hız sorunu olarak tespit edilmiştir. İl merkezinde kalabalık bir okulda sadece bir tane internet bağlantı hattının olması nedeniyle internet hızının oldukça yavaş olduğu, uygulama esnasında da birçok sınıfın eş zamanlı internete bağlanmaya çalışması nedeniyle uygulama sürecinde çeşitli aksamalarının olduğu

görülmüştür. Hazırlanan uygulama programının kayıt yapma özelliği olduğundan dolayı bu sorunlar kısmen zarar vermiştir.

Araştırmacı tarafından gözlemlenen bir diğer sonuç ise uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin bilgisayar bilgisi esnasında ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tamamına yakınının bilgisayar bilgisinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir ancak klavye kullanım becerilerinin istenilen düzeyin çok altında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin önceki süreçlerde bilgisayarı oyun ve internette dolaşma amaçlı kullandıkları eğitim amaçlı az kullandıkları bu nedenle de böyle bir sorunla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bu eksiklik ise daha uygulama başlamadan önce verilen klavye eğitimiyle asgari düzeye indirilmeye çalışılmıştır.

Öğrenci ve öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlarda öğrencilerin özetleme bölümünü istemedikleri, yazmanın onlar zor geldiği tespit edilmişti. Benzer şekilde, araştırmacı tarafından tutulan günlüklerde de özetleme sorunu ele alınmıştır. Öğrencilerin özetleme yapmak istemedikleri, bu bölümü ya boş geçmeye çalıştıkları ya da özensiz olarak birkaç cümleyle geçiştirmeye çalıştıkları hatta ve hatta farklı bir sekme açarak oradan metni açtıkları ve metinden önemli yerleri kopyalayıp yapıştırdıkları görülmüştür.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Açıklayıcı-sıralı karma yöntemde tasarlanan bu çalışmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde BDSÖ ve DSÖ'nün öğrencilerin okuduğunu anlama, okuduğunu anlama öz yeterliği ve okuduğunu anlama üstbilişsel farkındalığına etkisini, BDSÖ ve DSÖ uygulamalarının uygulama içeriklerinin karşılaştırılmasını ortaya koymak ve uygulanan BDSÖ uygulamasına ilişkin deney grubundaki öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin sürecin başında ve sonunda okuduğunu anlama puanları, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarındaki değişimler incelenmiş; süreç boyunca yapılan uygulamaların derinlemesine ve ayrıntılı irdelenmesi amacıyla gözlem ve görüşme kayıtları, ses ve video kayıtları ile öğrenci ürünleri değerlendirilmiştir. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır:

1. BDSÖ, DSÖ ve Kontrol Grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. BDSÖ, DSÖ ve Kontrol Grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. BDSÖ, DSÖ ve Kontrol Grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. BDSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “okuduğunu anlama özyeterlik algıları” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. DSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “okuduğunu anlama özyeterlik algıları” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. BDSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile DSÖ'ye dayalı öğrenme programının uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin “okuduğunu anlama özyeterlik algıları” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. BDSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “üstbilişsel okuduğunu anlama becerileri” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. DSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'na dayalı öğretimin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin “üstbilişsel okuduğunu anlama becerileri” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. BDSÖ'nün uygulandığı deney grubu ile DSÖ'ye dayalı öğrenme programının uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin “üstbilişsel okuduğunu anlama becerileri” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Deney grubundaki öğrencilerin BDSÖ ve DSÖ sürecinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma becerileri nasıldır?
11. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe derslerinde uygulanan BDSÖ programına ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
12. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe derslerinde uygulanan BDSÖ programına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

5.1. Sonuçlar

Tezin bu bölümünde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar alt amaçlara göre sunulmuştur:

1. Uygulama öncesinde BDSÖ, DSÖ ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Bu bulguya göre de grupların benzer nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Uygulama sonunda BDSÖ, DSÖ ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi sontest puan ortalamalarının arttığı görülmüştür. En yüksek artışın BDSÖ grubunda en az artışın ise kontrol grubunda olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak ele alındığında ise BDSÖ ve DSÖ grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi puan ortalamalarının öntestten sonteste anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu noktada hem BDSÖ hem de DSÖ programının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.
3. Uygulama sonunda BDSÖ, DSÖ ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi sontest puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın BDSÖ grubuna ait olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak da BDSÖ grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DSÖ grubu ile kontrol grubu arasında ise anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Fakat ortalama puanlar incelendiğinde DSÖ grubunun okuduğunu anlama testi puan ortalamalarının çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle de DSÖ programının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.
4. BDSÖ grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına ilişkin puan ortalamalarının öntestten sonteste farklılaştığı görülmüştür. Grupların sontest puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya konmuştur. Fakat ortalama puanlar dikkate alındığında BDSÖ grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının daha çok arttığı görülmektedir. Bu noktada da BDSÖ programının öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.
5. DSÖ grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına ilişkin puan ortalamalarının öntestten sonteste farklılaştığı görülmüştür. Grupların sontest puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Fakat ortalama puanlar dikkate alındığında DSÖ grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının daha çok arttığı görülmektedir. Bu noktada da DSÖ programının

öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

6. BDSÖ ve DSÖ grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına ilişkin puan ortalamalarının öntestten sonteste farklılaştığı görülmüştür. Grupların sontest puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya konmuştur. Fakat ortalama puanlar dikkate alındığında DSÖ grubu öğrencilerinin BDSÖ grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının daha çok arttığı görülmektedir. Bu noktada da DSÖ programının BDSÖ programına göre öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına daha çok olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.
7. BDSÖ grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarına ilişkin puan ortalamalarının öntestten sonteste farklılaştığı görülmüştür. Grupların sontest puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ancak ortalama puan artışları ele alındığında BDSÖ grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının daha çok arttığı görülmektedir. Bu noktada da BDSÖ programının öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarına daha çok olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.
8. DSÖ grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarına ilişkin puan ortalamalarının öntestten sonteste farklılaştığı belirlenmiştir. Grupların sontest puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DSÖ grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının daha çok arttığı görülmektedir. Bu noktada da DSÖ programının öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarına daha çok olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.
9. BDSÖ ve DSÖ grubu öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarına ilişkin puan ortalamalarının öntestten sonteste farklılaştığı görülmüştür. Grupların sontest puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Grupların ortalama puan artışları ele alındığında BDSÖ grubu öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarında daha yüksek bir artış olduğu görülmektedir. Bu nedenle de uygulanan BDSÖ programının öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarına olumlu yönde etki yaptığı söylenebilir.

10. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, hem BDSÖ hem de DSÖ uygulamalarının olumlu bir şekilde etkisinin olduğu söylenebilir. Süreç boyunca yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına, öz yeterlik algılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına pozitif yönde bir etki yaptığı ifade edilebilir. Özellikle BDSÖ ve DSÖ uygulamalarının öğrenciyi motive ettiği, öğrencilerin eğlenceli ve aktif bir şekilde derse katılımlarını sağladığı söylenebilir. BDSÖ ve DSÖ'nün öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Benzer şekilde BDSÖ ve DSÖ'nün metni anlamlandırma sürecinde öğrencilere stratejik not alma, tahmin etme, konu ve ana fikir bulma, araştırma yapma gibi beceriler kazandırdığı söylenebilir.
11. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi sonuçlarına göre, BDSÖ programının öğrencilerin okuma, anlama, kelime hazinesini geliştirme ve strateji kullanma becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Ancak özetleme gibi daha çok yazma gerektiren etkinliklerde çok da yararlı olmadığı ifade edilebilir.
12. BDSÖ uygulamasına ilişkin sınıf öğretmeni görüşmelerinden, BDSÖ programı öğrenci düzeyine uygun hazırlandığı, derslerin tamamında değil ama haftanın belli saatlerinde uygulanmasının öğrenciye önemli katkılar sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerine okuduğunu anlama stratejileri öğretildiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde Türkçe dersi programına göre ders işleyen gruba göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan pek çok araştırmada okuma ve anlama güçlüğü yaşayan öğrencilere anlama stratejileri öğretildiğinde, öğrencilerin bu stratejileri öğrendikleri ve okuduğunu anlama başarılarında bir artış olduğu belirlenmiştir (Atkins, 2013; Al-Shaye, 2002; Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991; Antoniou ve Souvignier, 2007; Eilers ve Pinkley, 2006; Houtveen ve Van de Grift, 2007; Scarlach, 2008; Van Keer, 2004; Forsythe, 2003). Bu açıdan bu araştırmanın sonuçları da okuduğunu anlama stratejileriyle ilgili yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kuşdemir (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilere doğrudan strateji öğretimi uygulandığında öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında oldukça bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada, bu araştırmanın sonuçları da Kuşdemir (2014) tarafından yapılan araştırmanın

sonucuyla benzerlik göstermektedir. Her ne kadar DSÖ ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmasa da DSÖ grubunun okuduğunu anlama puan ortalamalarının oldukça arttığı görülmüştür. Benzer şekilde Watts (2009) ve Salters (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da Doğrudan Öğretim Modeli kullanımının okuduğunu anlamaya katkılar sağladığı görülmüştür. Bu noktada Türkçe derslerinde Doğrudan Öğretim Modeliyle strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığını ifade edebiliriz.

Araştırma sonunda DSÖ'nün, öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, üstbiliş ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma sonuçlarıyla benzer özellikler taşımaktadır (Annevirta, Laakkonen, Kinnunen, ve Vauras, 2007; Cain, Oakhill ve Byrant, 2004; Çakıroğlu, 2007; Gelen, 2003; Rouet ve Eme, 2002; Saraç, 2010; Samuelstuen ve Braten, 2005; Schellings, Aurnoutse ve van Leeuwe, 2006). Öğrencilerin doğrudan strateji öğrenmesi, metnin hangi aşamasında hangi stratejiyi kullanabileceğinin farkında olması üstbilişsel farkındalıkların gelişmesine pozitif yönde katkı sağlamıştır. Çakıroğlu (2007) tarafından yapılan yarı deneysel çalışmada da okuduğunu anlama sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanılması okuduğunu anlamaya olumlu yönde katkı sağlamıştır. Bu noktada, üstbilişsel stratejilerin öğrenme sürecinde kullanılmasının öğrencilere çeşitli yararlar sağlayabileceği söylenebilir.

Öğrenmede yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin en belirgin özellikleri öğrenmede etkin ve katılımcı olmalarıdır. Yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrenciler, düşük öz yeterlik algısına sahip öğrencilere göre akademik konularda daha gayretli, ısrarlı ve sabırlı davranmaktadırlar. Derse ilişkin zorluklarla karşılaşıldığında öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler daha çok çalışırken, düşük özyeterlik algısına sahip öğrenciler ise çalışmayı daha çabuk yarıda bırakmaktadırlar (Epçeçan ve Demirel, 2011, s.124). Birçok çalışmada, okuma özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama ve zor metinlerle mücadele etmede düşük özyeterlik sahibi okurlardan daha başarılı oldukları saptanmıştır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Solheim, 2011). Bu araştırmanın sonuçlarında da BDSÖ ve DSÖ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algısında anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Fakat öğrencilerin okuduğunu anlama ilişkin öz yeterlik algılarında kontrol grubuna nispeten daha yüksek bir artış olduğu görülmüştür. Bu

açından ele alındığında bu araştırmanın öz yeterliği ilişkin sonuçları literatürdeki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarında BDSÖ uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarını anlamlı bir şekilde arttırdığı görülmüştür. BDSÖ grubunun hem DSÖ grubuna hem de kontrol grubuna nispeten sontest ortalama puanlarında önemli bir artış olduğu saptanmıştır. Bu noktada bilgisayar destekli strateji temelli hazırlanan programların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilebilir.

Yapılan birçok çalışmada da bilgisayar destekli programların öğrencilerin okuma ve anlama becerilerine pozitif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir (Akçay, 2009; Ovalı, 2011; Liao, 2015; Ruiz, 2015; Reichenberg, 2014; Lysenko ve Abrami, 2014; Potocki, Ecalle ve Magnan, 2013; Ponce, López ve Mayer, 2012; Worrell, 2011; Stetter, 2007; Guźniczak, 2007). Ülkemize okuduğunu anlamaya yönelik yapılan sınırlı sayıda araştırma ele alındığında, Ovalı (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe derslerinde bilgisayar destekli öğretimin [BDÖ] öğrencilerin anlama becerisine etkisini tespit etmek; alternatif bir yaklaşım olarak bilgisayar destekli öğretimin Türkçe derslerinde kullanılabilirliğini ölçmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda bilgisayar destekli öğretim yönteminin, sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik başarı düzeylerini ve Türkçe dersi ile bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarını yükseltmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akçay (2009) tarafından yapılan çalışmada ise Web Macerası öğretim yönteminin 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerinde ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında bir etkiye sahip olup olmadığını incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, Web Macerası öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe akademik başarı testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin son test tutum puanları dikkate alındığında ise deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanlarında Web Macerası öğretim yöntemini kullanan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda Web Macerası öğretim yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik başarı düzeylerini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını yükseltmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgisayar destekli öğretime dayalı çalışmalarda ise bilgisayar destekli öğretimlerin okuma ve anlama başarısına pozitif yönde bir etki yapmadığı, derse yönelik tutuma olumlu

yönde katkı sağladığı görülmüştür (Williams, 2010; Zobar, 2010). Zobar (2010) tarafından yapılan araştırmada bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe başarılarına ve tutumuna etkisi belirlemeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Bilgisayar Destekli Öğretim uygulaması ile Geleneksel Öğretim uygulaması başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bilgisayar destekli öğretim ortamında öğrenen deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmüştür. Williams (2010) tarafından yapılan araştırmada ise *iPad Touch* kullanmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve derse yönelik tutumlarındaki etkisi araştırılmıştır ve araştırma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama testlerindeki puanlarında bir azalma olduğu, derse yönelik tutumlarında ise bir artış olduğu görülmüştür. BDSÖ programına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinden öğrencilerin BDSÖ programına yönelik olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuç, okuma ve anlamaya yönelik yapılan bilgisayar destekli bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Ovalı, 2011; Williams, 2010; Zobar, 2010). BDSÖ uygulamasında her bir öğrencinin bireysel olarak süreçte aktif olması öğrencinin derse ilgisini arttırdığı gözlenmiştir. Bu sonuç da bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Gursul ve Tozmaz, 2010; Gürol, Donmuş ve Arslan, 2012).

BDSÖ uygulama sürecinde araştırmacı günlüklerinden elde edilen sonuçlardan biri de okullarda çeşitli donanım ve alt yapı eksikliğinden kaynaklı sorunların olmasıdır. Bu sonuç, yapılan birçok çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Alkan, Bilici, Akdur, Temizhan ve Çiçek, 2011; Aydın, 2002; Kayaduman vd., 2011; Seferoğlu, Akbıyık ve Bulut, 2008). İnternet bağlantılarının yeterli düzeyde olmaması, eş zamanlı olarak internete bağlanmada çeşitli sorunların ortaya çıkması, ortak kullanılan bilgisayarların kullanımına gerekli özen gösterilmemesi gibi nedenlerden dolayı bilgisayar destekli uygulamalarda çeşitli sıkıntılar yaşanabileceği görülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak çeşitli öneriler getirilmiştir:

- Okullarda okuma ve anlamaya yönelik konularda strateji temelli öğretime yer verilmelidir.

- Üstbilişsel stratejilere dayalı okuduğunu anlama öğretimine yer verilmelidir.
- Okuduğunu anlamaya ilişkin konularda öğrencilerin ö yeterlik algısını geliştirmeye dayalı öğretime yer verilmelidir.
- Okullarda okuma ve anlamaya yönelik konularda bilgisayar destekli öğretime yer verilmelidir.
- Bilgisayar destekli öğretimde okuduğunu anlamayla ilgili stratejilerden yararlanılmalıdır.
- Bilgisayar kullanımına ilişkin öz yeterlik algısı düşük olan öğrencilere yönelik öz yeterlik algılarını geliştirebilecek etkinlikler hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Öğrencilerin bilgisayar ortamında yazmaya yönelik tutumlarını geliştirecek çalışmalara yer verilmeli.
- Türkçe dersine ilişkin diğer konularda da bilgisayar destekli öğretim için gerekli e- içerikler oluşturulmalı. Bu e- içeriklere çeşitli eğitsel oyunlar eklenmelidir.
- Her derse için e- içerik komisyonları oluşturulmalı ve her derste her konuya ilişkin uzmanlarca e- içerikler hazırlanmalıdır. Böylelikle FATİH projesi kapsamında dağıtılan tabletler için e- içerik eksikliği giderilmiş olabilecektir.
- Öğrencilere sadece projeksiyondan video izletmek etkinlik yaptırmaktan ziyade öğrencilerin bire bir aktif olduğu bilgisayar destekli öğretime daha çok yer verilmelidir.
- Seçmeli bilgisayar derslerinde öğrencilere daha çok işlerine yarayabilecek klavye eğitime de yer verilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin internetten araştırma yapma, bilgileri sınıflandırma, bilgileri paylaşma gibi beceriler kazandırılmalıdır.
- Okullardaki donanım ve alt yapı sorunları belirlenmeli ve gerekli tedbirler alınmalıdır.
- Özellikle belli bir yılın üzerinde öğretmenlik yapan ama teknolojiyle mesafeli olan öğretmenlere ilişkin hazırlayıcı eğitimler verilmelidir.
- Türkçe dersine ilişkin farklı konularda da bilgisayar destekli çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C.,& van Leeuwe, J. (2000). Development of poor beter readers during the elementary school. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 251-278.
- Açıkgöz, Ü. K. (1992).*İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Uğurel Matbaası.
- Akçay, A. (2009). *Webquest (Web Macerası) öğretim yönteminin türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akkoyunlu, B. (2008). Öğretim yazılımları. çağdaş eğitimde yeni teknolojiler, *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, (1021), 49-63.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. and Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own reading and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26,878-884.
- Akyol, H., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2008). Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları okuma stratejileri ve bu stratejileri tercih nedenleri. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs, 2008). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*, 723-728.

- Alkan, T., Bilici, A., Akdur, T. E., Temizhan, O., & Cicek, H. (2011, September). Increasing opportunities improving technology movement (FATİH) Project. *In 5th international computer&Instructional Technologies Symposium (Vol. 2224)*.
- Alexander, P. A. (2003). Profiling the developing reader: The interplay of knowledge, interest, and strategic processing. *Yearbook-National Reading Conference (Vol. 52, pp. 47-65)*.
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41*, 319-338.
- Al-Shaye, S. (2002). The effectiveness of metacognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleventh grade students in Kuwaiti high schools (Order No. 3062144). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305579489). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305579489accountid=11054>
- Annevirta, T., Laakkonen, E., Kinnunen, R., & Vauras, M. (2007). Developmental dynamics of metacognitive knowledge and text comprehension skill in the first primary school years. *Metacognition and Learning, 2(1)*, 21-39.
- Antoniou, F. ve Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning disabilities: A Contemporary Journal, 5(1)*, 41-57.
- Arı, G. (2014). The effect of SQ3R and dr-ta reading strategies used by fifth grade students on comprehension. *Journal of Theory and Practice in Education 10(2)*, 535- 555.
- Artis, A.B. (2008). Improving marketing students' reading comprehension with the SQ3R method. *Journal of Marketing Education, 50(2)*, 130-137.
- Ayçin, A.A. (2009). *İsoteg Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin OkuduğunuAnlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Aydın, C. H. (2002). Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler. *Çalışma Açıköğretim Fakültesi*, 20.
- Baker, M. C. (2003). *Lexical categories: Verbs, nouns and adjectives* (Vol. 102). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1994). *Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection*. In *Preventing AIDS*(pp. 25-59). Springer US.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Block, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *Tesol quartely*, 319-343.
- Block, C. C. (2004). *Teaching comprehension*. Boston: Allyn and Bacon.
- Block, C. C. & Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based practices*. New York: Guilford.
- Bonds, C. W., Bonds, L. G., & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *The clearing house*, 66(1), 56-59.
- Brown, R.L. (1992). Developing reading competence in university ESL classes. *Annual International Conference of the Institute of Language in Education* (8th, Hong Kong, December 15-17): 1-15.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. *Reading comprehension: From research to practice*, 49-75.
- Bulut, P. (2013) *İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin farklı metin türlerine göre kullandıkları özetleme stratejileri arasındaki benzerlikler ve farklılıkların belirlenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Bulut, A. (2017). Improving 4th grade school student's reading comprehension skills. *Universal Journal of Education Research* 5(1): 23-30
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., & Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31.
- Calfee, R. C., & Patrick, C. L. (1995). *Teach your children well: bringing K-12 education into the 21st century*. Stanford Alumni Assn.
- Camp, D. (2000). It takes two: Teaching with twin texts of fact and fiction. *The Reading Teacher*, 53(5), 400-408.
- Carter, C., Bishop, J. L., Kravits, S. L., & Block, J. (2005). *Keys to success: Building successful intelligence for college, career, and life*. Prentice Hall.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly* 19(1), 5-24.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (çev. A. Alpay). Ankara: Anı.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. *Handbook of new literacies*, 1-21.

- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6-11.
- Coşkun, E. (2007). İlköğretimde Türkçe öğretimi, (Edi. *Ahmet Kırkılıç-Hayati Akyol*), Ankara: Pegem A.
- Coşkun, A. (2010). The effects of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Online Submission*, 4(1), 35-50.
- Coyne, M. D., Zipoli Jr, R. P., Chard, D. J., Faggella-Luby, M., Ruby, M., Santoro, L. E., & Baker, S. (2009). Direct instruction of comprehension: Instructional examples from intervention research on listening and reading comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-), 221-245.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2015). *Pesquisa de Metodos Mistos-: Serie Metodos de Pesquisa*. Penso Editora.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanmanın okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çöğmen, S., & Saraçoğlu, A. S. (2010). Üst Bilişsel Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99.

- Daly III, E. J., Chafouleas, S. & Skinner, C., H. (2005). *Interventions for Reading Problems: Designing and Evaluating Effective Strategies*. The Guilford Press: New York-USA.
- Daymon, C.,& Holloway, I. (2003). *Qualitative Research Methods in Public Relations and marketing communications*. London: Rout ledge.
- Demirel, Ö.(2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkiler*.(Doktora Tezi).<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, M. (2006). *Türkçe I-yazılı anlatım*. Ankara: Gazi.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 28-41.
- Duffy, K. (2003). *Failing students: a qualitative study of factors that influence the decisions regarding assessment of student's competence in practice*. Glasgow: Caledonian Nursing and Midwifery Research Centre.
- Duffy, Gerald G. (2009). *Explaining reading (2. Edition)*. New York: Guilford.
- Duke, N. K.,& Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension In AE Farstrup, & SJ Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction (pp. 205-242). Newark. D.E: *International Reading Association*.

- Duke, N. K., Schmar-Dobler, E., & Zhang, S. (2006). Comprehension and technology. *International handbook of literacy and technology*, 2, 317-326.
- Eilers, L. H, & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.
- El-Koumy, A.S.A.K. (2004). *Metacognition and reading comprehension: current trends in theory and research*. ED490569. doi:10.2139/ssrn.2364871 adresinden erişilmiştir.
- El-Koumy, A. S. (2006). The effects of the directed reading-thinking activity on EFL students' referential and inferential comprehension. *Education Resources Information Center (ERIC), USA*.
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 123-138.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1711-1726.
- Epçaçan, C., & Demirel, Ö. (2011). Validity and reability study on scale of belief self-efficiency reading comprehension. *The Journal of International Social Research*, 4(16), 120-128.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2009). *Eğitimde bilgisayar kullanımı. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (Editör: Ali Ö.Demirel, E. Altun)*. Ankara: Pegem.
- Ertem, İ., S. (2014). *Okuduğunu anlama ve teknoloji. İhsan Seyit Ertem (Ed.), Okuma yazma öğretimi ve teknoloji içinde (s. 54)*. Ankara: Nobel.
- Fatih Projesi, (2005). Fatih projesi internet sitesi. 10 Şubat 2016 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> adresinden erişilmiştir.

- Feldt, R. C., & Hensley, R. (2009). Recommendations for use of SQ3R in introductory psychology textbooks. *Education*, 129(4), 584-589.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Mixed method research experience based on an educational technology study. *Journal of Qualitative Research in Education-JOQRE*, 2(1), 65-86.
- Forsyth, D. (2003). *The professor's guide to teaching*, Washington.
- Gaskins, I. W. (2003). Taking charge of reader, test, activity, and context variables. *Rethinking reading comprehension*, 141-165.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gillet, J W & Temple, C 2000, *Understanding reading problems: Assessment and instruction* (5th edn), Harper Collins, New York.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers an introduction*. London: Longman Group Ltd.
- Gough, P. B., Hoover, W. A., Peterson, C. L., Cornoldi, C., & Oakhill, J. (1996). Some observations on a simple view of reading. *Reading comprehension difficulties: Process and inversion*, 1-13.
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 59-85.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., et al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- Gunning, T. G. (2003). The role of readability in today's classrooms. *Topics in Language Disorders*, 23(3), 175-189.

- Gunning, Thomas G. (2006). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*(3. Edition). Boston: Pearson
- Gursul, F.,& Tozmaz, G. B. (2010). Which one is smarter? Teacher or board. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5731-5737.
- Guzniczak, L. A. (2007). *A Quasi-Experimental Study of Adoloscent Learning Using the SQ3R Strategy Instruction with Web-Based Learning Materials*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower PArkway, PO Boxs 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Güldenoğlu, B.,& Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Güneş, F. (2004). *Ders kitaplarının incelenmesi*.Ankara: Ocak.
- Güneş, Firdevs. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimim yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem A.
- Güngör, A.,& Açıkgöz, K. Ü. (2006). İşbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- Gürol, M., Donmuş, V. ve Arslan, M. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin fatih projesi ile ilgili görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*. 3(3).
- Hartlep, K. L.,& Forsyth. G. A. (2000). The effect of self-reference on learning and retention. *Teaching of Psychology*, 27(4), 269-271.
- Hiebert, E.H.,& Raphael, T.E. (1996). *Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice*. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educationa Psychology*. New York: Macmillan.

- Hill, J., & MacMillan, R. (2004). An effective, research-based instructional approach to meet the needs of all students: Direct instruction. The case for employing direct instruction in America's schools. In Special Education and Communication Disorders Faculty Publications. (ERIC Document Reproduction service No. ED490519).http://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=spec_commdis_fac
- Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Huber, J. A. (2004). A closer look at SQ3R. *Reading Improvement*, 41(2), 108-112.
- İnce, Y. & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1).
- İslamoğlu, A. H. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- İşer, K. (1998). Okuma eğitiminin eğitsel işlevi. *TOMER Dil Dergisi*. 70, ss. 5-18.
- Jairem, D., Kiewra, K. A., Rogers-KAsson, S., Patterson-HAzley, M., & Marxhausen, K. (2014). SOAR versus SQ3R: A test of two study systems. *Instructional Science*, 42(3), 409-420.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Juarez, L. M. (2014). *Transforming literacy instruction: Exploring pre-service teachers' integration of tablet technology in reading, comprehension, and writing* (Order No. 3619985). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1537056654). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1537056654?accountid=107421>
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kanmaz, A. ve Saraçoğlu, A. S. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. *NWSA: Education Sciences*, 7(2), 764-776.
- Karasaloğlu, N., Saraçoğlu, A., & Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akdemik bilişim*, 11, 123-129
- Kazu, İ. Y., & Yavuzalp, N. (2004). Öğretim yazılımlarının öğretim sürecindeki kullanımı. *TBD*, 21, 4-6.
- Kendeou, P., & Trevors, G. (2012). Learning from texts we read: What does it take. *The quality of learning*, 251-275.
- Kent, A. M. (2002). An evalution of the reading comprehension strategies module of the alabama reading initiative with five elementary schools in southwest Alabama (Order No. 3040754). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305490023). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305490023?accountid=11054>
- Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlilik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kıral, B., & Kıral, E. (2011) Karma araştırma yöntemi (Mixed research design). In *2nd Internetal Conference on New Trends in Education and Their Implications*(pp. 27-29), April.

- Kidd, P. S., & Marshall, M. B. (2000). Getting the focus and group: enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative health research*, 10(3), 293-308.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reability and validity in quality research*. Sage.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399.
- Le Fevre, D., Moore, D., & Wilkinson, I. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal Of Educational Psychology*, 73(1), 37-58.
- Leu, D. J., & Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108-127.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.
- Liao, C. (2015). Predicting reading comprehension of 8th grade struggling readers: Fluency, self-efficacy, and intrinsic motivation (Order No. 3721384). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1727613559). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1727613559> accountid=107421
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (2003). *Assessment and instruction of reading and writing difficulty: An interactive approach*. Allyn & Bacon.
- Lysenko, L. V., & Abrami, P. C. (2014). Promoting reading comprehension with the use of technology. *Computers & Education*, 75, 162-172.

- Mac Iver, M. A.,& Kemper, E. (2002). The impact of direct instruction on elementary students' reading achievement in an urban school district. *Journal of Education for Student Placed at Risk*, 7(2), 197-220.
- Mariage, T. V. (1995), Why students learn: The nature of teacher talk during reading. *Learning Disabilities Quarterly*, Vol. 18, No.3, p:214 – 234.
- Marvasti, A.B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: Sage Publications Ltd.
- MEB (2009) *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (1-5. Sınıflar).
- Meissner, J.,& Yun, T. C. (2008). Verbal solution guide. *Manhattan: Manhattan Review*.
- Mihara K (2011). Effects of pre-reading strategies on EFL/ESL reading comprehension. *TESL Canada J.* 28 (2):51-73.
- Mokhtari, K.,& Reichard, C. A. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Oahhill, J.,& Cain, K. (2000). Childrens's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 51-59.
- Oczkus, L. (2013). Reciprocal teaching: Powerful hands-on comprehension strategy. *The Utah Journal of Literacy*, 16(1), 34-38.
- Ogle, D. M. (1986). KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. *The reading teacher*, 39(6), 564-570.
- Oğuz. T. (2020). *PQ4R öğrenme stratejisinin okudğunu anlamaya, üst bilişsel düşünmeye, öz yeterlik inancına ve kalıcılığa etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Ovalı, T. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin anlama becerilerine etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 51-59.
- Özaydın, M. M. (2011). *SQ4R Tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özyılmaz, G. ve Alıcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1).
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivations, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pardo, L. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (3), 272-280.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressly, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn- of –the century status report. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 11-27.
- Pressly, M. (2006). *Reading instruction that Works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford.

- Ponce, H., R., Lopez, M., J., & Mayer, R., E. (2013). Instructional effectiveness of a computer-supported program for teaching reading comprehension strategies. *Computers & Education*, 59 (2012), 1170–1183.
- Potocki, A., Ecalla, J., & Magnan, A. (2013). Effects of computer-assisted reading comprehension training in less skilled comprehenders in second grade: A one-year follow-up study. *Computers & Education*, 63 (2013), 131–140.
- Radojevic, N. (2006). Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills (Order No. MR18007). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304913422). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304913422accountid=11054>
- Rasinski, T. V., Padak, N. D. & Fawcett G. (2010). *Teaching Children Who Find Reading Difficult*. Fourth Edition. Pearson Education Inc., Boston-USA.
- Reichenberg, J. L. (2014). *The use of iPads to facilitate growth in reading comprehension skills of second grade students* (Order No. 3646016). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1629025840). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1629025840?accountid=107421>
- Robinson, H. M. (1946). *Why pupils fail in reading: by Helen Mansfield Robinson..* the University of Chicago Press.
- Robinson, F. P. (1970). *Effective study (4 th ed.)*, Harper & Row, New York.
- Rolf, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour; quality and idea or qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53, 304-310.
- Rose, D. S., Parks, M., Androea, K. & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: improving elementary students' reading comprehension with drama techniques, *The Journal of Educational Research*, p:54-63
- Ross, S. M., Nunnery, J. A., Goldfeder, E., McDonald, A., Rachor, R., Hornbeck, M., & Fleischman, S. (2004). Using school reform models to improve reading

achievement: A longitudinal study of direct instruction and success for all in urban district. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 9(4), 357-388.

Rouet, J. F., & Eme, E. (2002). The role of metatextual knowledge in text comprehension. In *Metacognition (pp.121-133)*. Springer, Boston, MA.

Ruddell, M., & Shearer, B. A. (2002). Extraordinary, tremendous, exhilarating, magnificent: middle school at-risk students become avid word learners with the vocabulary self-collection strategy (VSS). *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45, 352–363.

Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactive reading strategies: A quantitative study* (Order No. 3714871). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1706285755). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1706285755?accountid=107421>

Rupley, W. H. (2009). Introduction to direct/explicit instruction in reading for the struggling reader: Phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension. *Reading & Writing Quartely*, 25(2-3), 119-124.

Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D., (2009). Effective reading intrsuction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quartely*, 25(2-3), 125-138.

Rymarz, R. M. (2013). Direct instruction as a pedagogical tool in religious education. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 326-341.

Salters, D. D. (2008). *The effects of independent reading on the reading comprehension skills of sixth-grade students*. (Doctoral Dissertation). University of Phoenix.

Samuelstuen, M. S., & Braten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(2), 107-117.

- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zeka ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Scarlach, T. D. (2008). START comprehending: Students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31.
- Schellings, G., Aarnoutse, C., & Van Leeuwe, J. (2006). Third-grader's think-aloud protocols: Types of reading activities in reading an expository text. *Learning and Instruction*, 16(6), 549-568.
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Schirmer, B. R. (2010). *Teaching the struggling reader*. Boston: Pearson-Allyn and Bacon.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C., & Bulut, M. (2008). Elementary school teachers and teacher candidates' opinions about computer use in learning/teaching process. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 273-283.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (3. Baskı)*. Ankara: Gazi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğrenme kuramından uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Shaughnessy, M. F. (1996). SQ 10 R. *Research and Teaching in Developmental Education*, 13(1), 97-99.
- Shih SC (1991). A causal model on factors affecting EFL reading comprehension of two-year college students in Taiwan. *J. Natl. Taipei College* 4:25-110.

- Smolkin, L. B., & Donovan, C. A. (2002). "Oh excellent, excellent question!": Developmental differences and comprehension acquisition. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 140-157.
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32, 1-27.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Stahl, S. A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meaning affects comprehension. *Topics in Language Disorders*, 23(3), 241-247.
- Stetter, M. E. (2007). *Computer assisted instruction to promote comprehension strategies in students with learning disabilities* (Order No. 3274156). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304724219). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304724219?accountid=107421>
- Stauffer, R. G. (1969). *Directing reading maturity as a cognitive process*. New York: Harper & Row.
- Swanson, H. L., Howard, C. D., & Saez, L. (2006). Components of working memory that are related to poor reading comprehension and word recognition performance in less skilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 252-269.
- Sweet, A. P., and Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.
- Swennumson, S. T. (1992). *The effect of the SQ3R study method on reading comprehension of nontraditional collage students*. (Order No. 9233657). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304039796). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304039796?accountid=11054>

- Şeniş, B. F. (1991). Bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında standart sorunu. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Teknolojisi ve Bilgisayar Destekli Eğitim I. Sempozyumu, Eskişehir*.
- Tama, M. C., & McClain, A. B. (1998). *Guiding reading and writing in the content areas, practical strategies*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy Strategies for Grade 4-12: Reinforced The Threads Reading*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia: USA.
- Taylor, M. F. Graves, & P. Van Den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*(pp. 1-31). New York: Teachers College Press.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tierney, R. J., Readene, J. E., & Dishner, E. K. (2000). *Reading strategies and practices* (Sth ed.).
- Tok, Ş. (2003). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, bilgi haritası ve inceleme-soru sorma-okuma-bakmadan cevaplama-gözden geçirme stratejilerinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora Tezi).<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tierney, R.J., & Pearson, P.D. (1992). Learning to Learn from text: A Framework for improving classroom practice. In E.K. Dishner, T.W. Bean, J.E. Readence, & D.W. Moore (Eds.), *Reading in the content areas: Improving classroom instruction* .(3rd ed.), pp. 87-103). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Thomas, E. L., & Robinson, H. A. (1972). *Improving reading in every class*.
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Topuzkanamış, E.,& Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-677.
- Twycross, A.,& Shields, L. (2005). Validity and reliability-what's it all about? Part3 issues relating to qualitative studies. *Paediatric Nursing*, 17, 36.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369.
- Vacca, R. T. and Vacca, J. L. (2005). *Content area reading*. (Eighth Edition). Boston: Pearson Education.
- Van Keer, H.,& Verhaeghe, J. P. (2005). Effect of explicit reading strategies in struction and peer tutoring on second and fifth grader's reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 291-329.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of EducationalPsychology*, 73, 37-70.
- Van den Broek, .,& Kremer, K. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*, 1-31.
- Van den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39(2-3), 299-316.
- Van den Borek, P.,& Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315-326.
- Watts, L. K. (2009). *The impact of explicit instruction on reading achievement* (Doctoral dissertation, Walden University).<http://search.proquest.com/pqdtft/docview> adresinden erişilmiştir.

- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. *Rethinking reading comprehension*, 51-81.
- Walker J. B. (2003). The cultivation of student self- efficacy in reading and writing. *Reading & Writing Quartely*, 19(2), 173-187
- Whittaker, J. W. (1981). Three approaches to teaching college reading skills. *Paper presented at the Western College Reading Association 14th Annual Conference, Dallas, TX: (April, 9-12).*
- Wallen, E. S. (2002). The effect of different of hypertext annotations vocabulary recall, text comprehension, and knowledge transfer in learning from scientific texts (Order No. 3077182). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305506138). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305506138?accountid=11054>
- Whittaker, J. W. (1981). Three approaches to teaching college reading skills. *Paper presented at the Western College Reading Association 14th Annual Conference, Dallas, TX: (April, 9-12).*
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., & McGough, K. (1996). *A questionnaire measure of children's motivations for reading. (Instructional Resource No. 22).* Athens, GA: National Reading Research Center, Universities of Georgia and Maryland College Park.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, 403-422.
- Williams, J.P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: a focus on text structure. *The Journal Of Special Education*, 39 (1), 6-18.
- Williams, M. A. (2010). *Examining the efficacy of using iPod touch to deliver reading comprehension strategy instruction and to provide electronic text support on the reading comprehension performance of sixth-grade students* (Order No.

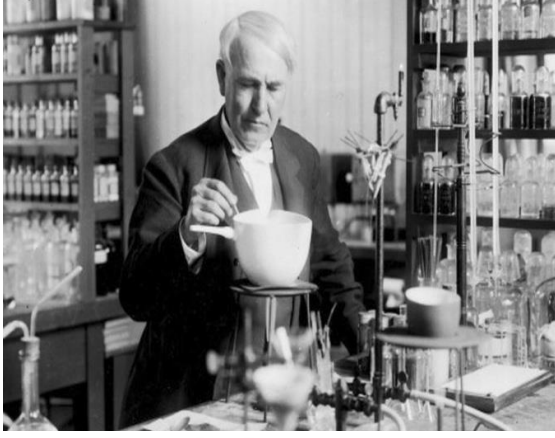
- 3435781). Available from ProQuest Education Journals. (816482607). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/816482607?accountid=107421>
- Worrell, J. L. (2011). *Effects of an interactive computer-based reading strategy on student comprehension* (Order No. 3480590). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (900302560). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/900302560?accountid=107421>
- Yang Y (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies?. *Reading Psychol.* 27(4):313-343.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*.(Yüksek Lisans Tezi).<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yantır, M.,& Top, M. B. (2015). İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) stratejilerinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi/ The effects of Cooperative Discussion Questioning strategy on student's reading comprehension achievement in primary school 4th class. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- Yıldırım, K. (2010). Raising the qualitative research. *İlköğretim Online*, 9(1), 79.
- Yıldırım, A. & Şimşek. H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zhang, L. J. & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37–59.
- Zobar, Y. (2010). *Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin başarıları ve tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

EKLER



Ek 1. Okuduğunu Anlama Testi

EDİSON AMPULÜ BULUYOR



Edison, birçok buluş yapmıştı. Bu buluşlardan sonra elektriği aydınlatmada kullanmak için çalışmalara başladı. O zamana kadar bazı elektrik lambaları yapılmıştı. Fakat bunlar hiç de kullanışlı değildi. Edison; faydalı, kullanışlı, ucuz bir elektrik ampulü yapmak istiyordu. Elli kadar

asistanı da kendisine yardımcı oluyordu. Çalışmalarını anlatırken diyor ki:

"Elektrik ampulü yapmak için üç bin yol düşündüm desem, mübalağa ettiğimi sanmayın. Bu yolların hepsi önceleri mümkün görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler, bunlardan yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım en büyük güçlük, beyaz ışık verecek maddeyi bulmaktı. Bu iş için 1600 madde denedim.



En sonunda dikiş ipliğini kömürleştirerek

Ampul içinde denemeye karar verdik. Uzun bir ipliği, bir kabın içine koyarak yüksek ısı bir fırına bıraktık. Asistanlarımla iki gece ve bir gündüz uğraştık. Bir yumak ip harcadık. Sonunda bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik.

Bundan sonra yapılacak iş, ipliğinin ampule yerleştirilmesi ve ampuldeki havanın boşaltılmasıydı. Bu işler için kömürleşmiş ipliği, ampulü hazırlattığımız camcının evine götürmemiz gerekiyordu. Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola çıktık. Ben, bir hazine koruyormuş gibi

asistanın arkasından yürüyordum. Camcının karşısına kadar geldik. Tam o anda bütün dikkatimize rağmen iplik kırılmasın mı? Tekrar laboratuara döndük ve işe yeniden başladık.

Akşama doğru ikinci bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik. Fakat aksilik bu ya onun da üzerine bir tornavida düşüverdi. İşe tekrar başladık. Uzun çalışmalardan sonra nihayet o gece, kömürleşmiş ipliği ampulün içine yerleştirebildik. Ampulün havasını boşalttık. Ağzını iyice kapattık. Çok heyecanlıydık. Uzun çalışmaların mahsulü olan bu ampulü bir elektrik devresine bağladık. İşte o zaman, ampulün içindeki kömürleşmiş iplik, kızarıp ateş haline gelerek etrafa zayıf bir ışık vermeye başladı. O gün, 1879 yılı kasım ayının 21. günü idi."

**Yabancı Meşhur Adamlar Ansiklopedisi
(Yeniden Düzenlenmiştir)**

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

1. Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Edison'un ampulden başka buluşları da vardır.
- B) Edison ucuz ve kullanışlı elektrik ampulü yapmak istiyordu.
- C) Edison ampulü icat etmeden önce elektrik lambası yoktu.
- D) Edison'un elli kadar asistanı vardı.

2. Edison kömürleştirilmiş ipi **neyin** içine yerleştirmiştir?

- A) Camın bir kabın içine
- B) Yüksek ısırlı fırının içine
- C) Elektrik telinin içine
- D) Havası alınmış ampulün içine

3. Edison **ne yapmak** istiyordu?

- A) Elektrik teli yapmak istiyordu.
- B) Pahalı bir elektrik ampulü yapmak istiyordu.
- C) Elektrik anahtarı yapmak istiyordu.
- D) Ucuz bir elektrik ampulü yapmak istiyordu.

4. Aşağıdaki olaylar hangi seçenekte oluş sırasına göre doğru dizilmiştir?

- I. Ampul zayıf ışık vermeye başladı.
- II. Dikiş ipliği kömürleştirildi.
- III. Ampul elektrik devresine bağlandı.
- IV. İp havası alınmış bir ampul içene konuldu.

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

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

- A) K  m  rleştirilmiş ipin elde edilmesi
- B) Ucuz bir ampul  n elde edilmesi
- C) Ampul  n havasının boşaltılması
- D) Asistanların laboratuarda   alışması

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

- A) Amacımızı ger  ekleştirmek i  in bıkmadan   alışmak.
- B) İyi bir lider olmak.
- C) İnsanlara karşı hoşg  r  l   olmak.
- D) İşlerimizde d  zenli olmak.

7. Metne g  re, bir icat ortaya koymak isteyen bir insanın   zelliği **olamaz**?

- A) Sabırlı olmak
- B)   ok   alışmak
- C) Meraklı olmak
- D) Aceleci olmak

8. “Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola   ıktık. Ben, **bir hazine koruyormuş gibi** asistanın arkasından y  r  yordum.”

Yukarıdaki c  mlede yer alan “**bir hazine koruyormuş gibi**” ifadesinden aşağıdakilerden hangisine **ulaşılamaz**?

- A) Elde ettikleri ipin   ok değerli olduğu.
- B) O ipi elde etmek i  in   ok uğraştıkları.
- C) İpin   ok kıymetli malzemeden yapıldığı.
- D) Ucuz ampul i  in   nemli olduğu.

9. “Elektrik ampulü yapmak için **üç bin yol düşündüm.**” cümlesindeki **“üç bin yol”** ifadesiyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisi **olabilir**?

- A) Çok zaman kaybettiği.
- B) Çok fazla çalıştığı.
- C) Çok farklı yollar denediği.
- D) Çok fazla kişiden yardım aldığı.

10. “elektrik” kelimesi hangi cümlede **mecaz** anlamda kullanılmıştır?

- A) Akşam elektrikler kesildi.
- B) Beni küçükken elektrik çarptı.
- C) Sınıfa yeni gelen öğrenciden hiç elektrik alamadım.
- D) Bu ay elektrik parası çok geldi.

ASYA ASLANI



"Yırtıcı memelilerin en güçlüsü hangi hayvandır?" diye sorsak hemen herkesin aklına ilk önce onun adı gelir: Aslan. Kükremesiyle de ünlü olan bu hayvanlar günümüzde yalnızca Afrika'da yaşamlarını sürdürüyorlar. Eskiden Afrika'dan Hindistan'a değin değişik alanlarda yaşarlardı. Hatta Türkiye, İran ve Irak'ın ormanlarında bile aslanlar vardı. Sayıları da oldukça fazlaydı. Bu aslanlara İran ya da Asya aslanı denir. Asya aslanları, aslan türünün bir alttürüdür.

Asya aslanı ülkemizde artık yok, çünkü soyları tükendi. Aslında sadece ülkemizde değil, bütün dünya üzerinde de neredeyse nesli tükenmek üzere. Günümüzde Hindistan'da bulunan bir ulusal parkta koruma altında tutuluyorlar. Koruma altındaki Asya aslanlarının sayısı bir kaç yüz kadar.

Nasıl bir hayvandır, özellikleri nelerdir Asya aslanının? Önce bunu inceleyelim: Uzun bir gövdesi, kısa sayılabilecek bacakları, büyük bir kafası ve kaslı bir vücut yapısı vardır. Örneğin bir erkek aslan yaklaşık 2,70 metre uzunluğundadır. Ağırlığı da 160-190 kilogram arasında değişir. Yerden yüksekliği 90 santimetredir. Dişisi 2,40 metre boy ve 110-135 kilogram kadar ağırlıkta olabilir. Yerden yüksekliği 70 santimetre kadardır. Erkek aslanların yelederi vardır; dişilerin yelederi yoktur.

Kendilerini tehlikede hissettiklerinde ya da aç olduklarında bu duygularını kükreyerek anlatırlar. Ormanlar onların yurdudur. Kedi gibi çevik hareketlerle ağaçlara tırmanır; orada uykuya dalarlar. 3,70 metre yükseğe, 11 metre uzağa sığırayabilirler. Avlarını pençeleriyle vura vura öldürürler. Avın büyüklüğüne göre gerektiğinde dişlerini de kullanırlar. Bir öküzü sürükleyecek kadar güçlü dişleri vardır. Çok güçlüdür, fakat diğer aslanların hepsinden daha küçüktür.

Asya aslanlarının ülkemizde ve diğer yerlerde nasıl yok oldukları sorusuna artık sizlerde çok net cevap verebilirsiniz. Diğer nesli tükenen hayvanlar hangi nedenlerden tükendilerse, Asya aslanının tükenmesinde de aynı nedenler var. İnsan sayısının artmasıyla birlikte avlanma bu nedenlerin başında gelmektedir. Ayrıca gerek insanlar tarafından gerekse doğal nedenlerle yaşam alanlarının tükenmesi bu yok oluşu hızlandırmıştır.

Gülgün Akbaba
(Düzenlenmiştir)

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

1. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisine **değ**inilmemiştir?

- A) Aslanlarla kaplanların özelliklerine
- B) Geçmişte nerelerde yaşadıklarına
- C) Asya aslanlarının nasıl avlandığına
- D) Asya aslanlarının fiziksel özelliklerine

2. Okuduğunuz metne göre Asya aslanlarıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi **yanlı**ştır?

- A) Aslan türünün bir alt türüdür.
- B) Diğer aslanlara göre daha kısadır.
- C) Dişi aslanların yeleleri vardır.
- D) Erkek aslanlar, dişi aslanlara göre daha iridir.

3. Okuduğunuz metne göre, Asya aslanı hangi ülkenin ulusal parkında koruma altında tutulmaktadır?

- A) Türkiye
- B) Afria
- C) Hindistan
- D) İran

4. Asya aslanları kendilerini tehlikede hissettiklerinde ya da aç olduklarını nasıl anlatırlar?

- A) Kuyruklarını sallayarak.
- B) Toprağı tozularak.
- C) Ağaçlara çıkarak.
- D) Kükreyerek.

5. Okuduğunuz metnin konusu ve ana fikri hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

Konu	Ana fikir
A) Afrika aslanının yaşayışı	İnsanların ormanları kötü kullanması
B) Asya'daki vahşı hayvanlar	Bilinçsiz avlanmanın hayvanlara kötü etkisi
C) Asya aslanının zellikleri	Hayvanların yaşam alanını beğenmemesi
D) Afrika'daki vahşı hayvanlar	Hayvanların yeterince korumaya alınmaması

6. “Diğer nesli tükenen hayvanlar hangi nedenlerden tkendilerse, Asya aslanının tükenmesinde de aynı nedenler var.” Metnin yazarının bunu ifade etmekteki **amacı ne olabilir?**

- A) İnsanların hayvanları sevmeye ilgisiz olduklarını belirtmek.
- B) İnsanların nesli tükenmekte olan hayvanları hayvanat bahçesinde korumaya almadıklarını belirtmek.
- C) İnsanlar yüzünden hayvanların neslinin tükendiğini belirtmek.
- D) İnsanların aslanların belgeselini yapmak istediğini belirtmek.

7. “Asya aslanları, aslan **türünün** bir alt **türüdür**. “cümlesindeki “**tür**” kelimesinin eş anlamlısı aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?

- A) Aslanların farklı yeleleri vardır.
- B) Asya aslanları türlü hayvanlar yer.
- C) Asya aslanları Afrika'da yaşayan iyi cins aslanlardandır.
- D) Aslanlar tükenmek üzere.

8. “Bütün dünya üzerinde de neredeyse **nesli** tükenmek üzere.” cümlesindeki “**nesli**” kelimesinin yerine aşağıdaki kelimelerden hangisi gelirse cümlenin anlamı bozulmaz?

- A) nefesi B) soyu
C) yiyeceği D) orman

9. “**tırmanmak**” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecaz anlamda kullanılmıştır?

- A) Kedi ağaca tırmandı.
B) Aslan çok iyi tırmanırlar.
C) Terör olayları hızla tırmanıyor.
D) Arkadaşım duvara iyi tırmanır.

10. Aşağıdaki Asya aslanı görsellerinden hangisi dişi aslan görselidir?



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

Ek 2. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algı Ölçeği

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ	Evet	Bazen	Hayır
1. Okuduğum bir parçada anlayamadığım bölümleri belirleyebilirim.			
2. Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim.			
3. Okuduğum her metni anlayabilirim.			
4. Okuduğum metinle ilgili resimlerden metnin konusunu kavrayabilirim.			
5. Okuduğunu anlamaya ilişkin testlerden yüksek puan alabilirim.			
6. Öğretmenlerimin yönlendirmesi olmaksızın okuyabilirim.			
7. Metinlerdeki temel ve yan düşünceleri belirleyebilirim.			
8. Okuma sonrasında açıklama ve özetlemeler yapabilirim.			
9. Okuma esnasında zihnimi toparlayabilirim			
10. Okuduğum yazı ilgi çekici olmasa da okuma çalışmalarını tamamlayabilirim.			
11. Okuduklarımla ilgili sorular sorabilirim.			
12. Okuduğum metinlerle ilgili doğru tahminler yapabilirim.			
13. Okuduğunu anlama açısından sınıfta en iyilerden biriyim.			
14. Okuduğum zaman yazarın ne düşündüğünü anlayabilirim.			
15. Bir konu hakkında bilgi veren okuma parçalarını kolaylıkla kavrayabilirim.			
16. Okuduklarımı uzun süre hafızamda tutabilirim.			
17. Okuma zamanlarımı verimli kullanabilirim.			
18. Okuduğum yazıya ilişkin düşüncelerimi açık ve kısa olarak belirtebilirim.			
19. Okuduğum metinleri özetleyebilirim.			
20. Okuduğum metinlerle ilgili değerlendirmeler yapabilirim.			
21. Okuma parçalarını anlayacak biçimde gözden geçirebilirim.			
22. Okurken etkili not alabilirim.			
23. Okuduğum parçayla ilişkili resim, tablo ve grafiklerin taşıdığı anlamı kavrayabilirim.			
24. Bir olayı anlatan öyküleyici metinleri kolaylıkla kavrayabilirim.			
25. Okunan parçayla ilgili yardımcı düşünceleri belirleyebilirim.			
26. Okuma saatlerinde kendimi iyi hissedirim.			
27. Okuma etkinliklerinde sıkılmadan dikkatimi sürdürebilirim.			

Ek 3. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Görüşme Formu

No	OKUMA ÖNCESİNDE	Evet	Bazen	Hayır
1	Bir derste öğrenme konusu ile ilgili amaçlarını belirlerim.			
2	Metni anlamak için ön bilgilerimi kullanırım.			
3	Metnin içeriğini gözden geçiririm.			
4	Metnin neden bahsettiğinin tahmin ediyor musun?			
5	Okuma öncesi, sırası ve sonrasında izleyeceğim adımları tasarlarım.			
6	Metni hızlıca tarayıp yeni kelimeleri belirlerim.			
7	Anlamını bilmediğim kelimeleri araştırırım.			
OKUMA SIRASINDA				
8	Metni okuduktan sonra; metnin konusuyla ilgili tahminlerin doğruluğunu kontrol ederim.			
9	Metinden öğrendiklerimi önceki bilgilerimle ilişkilendiririm.			
10	Metindeki olay ve bilgilerin organize oluş şeklini zihninde canlandırırım.			
11	Okurken tüm dikkatini metne veririm.			
12	Önemli ve ilginç bulduğum yerlerin altını çizerim.			
13	Metindeki önemli yerleri belirleyerek not alırım.			
14	Metni daha iyi anlamak için ikinci defa okurum.			
15	Anlayıp anlamadığımı sürekli kontrol ederim.			
16	Okuma amacımın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol ederim.			
17	Metindeki anahtar kelimeleri belirlerim.			
OKUMA SONRASINDA				
18	Anladıklarımı kendi sözcüklerimle arkadaşlarıma anlatırım.			
19	Metni kendi cümlelerimle özetlerim.			
20	Genel olarak metnin ana fikrini belirlerim.			
21	Anlama sürecinde kullandığım yöntemlerin etkisini değerlendiririm.			

Ek 4. BDSÖ Uygulamasına İlişkin Öğrenci Gözlem Formu

Adı Soyadı:

Tarih:

Gözlemci:

İfadeler	Gözlemlenen özellik	Açıklamalar
Kıstaslar		
Görselleri inceler.		
Anahtar kelimeleri belirler.		
Görsellerden ve anahtar kelimelerden hareket ederek metnin konusunu belirler.		
Bağımsız bir şekilde okuma yapar.		
Okuyacağı metni tahmin eder.		
Okurken önemli gördüğü yerleri not alır.		
Anlamını bilmediği kelimeleri belirler ve anlamını araştırır.		
Metni okuduktan sonra tahminlerini kontrol eder.		
Okunanları özetler.		
Metinle ilgili sorulara cevap verir.		
Okuma sonunda kendini ifade etmeye yönelik etkinlik yapar.		
Okuduğunu anlama sürecini ifade eder.		
BDSÖ sürecinde bilgisayarı uygun şekilde kullanır.		

Ek 5. BDSÖ ve DSÖ Sürecinde Kullanılan Metin ve Etkinlikler

Görselleri İnceliyorum



Anahtar Kelimelerle Çalışıyorum

Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını araştırıp, cümle içinde

ışık:

mektup:

iletişim:

telgraf:

Görsellerden ve anahtar kelimelerden hareket ederek metinden
neler öğreneceğinizi belirtiniz.

.....
.....
.....

HABERLEŞME

İki kişi arasındaki iletişimin en kolay yolu konuşmak. Yalnızca bireyler için değil toplumlar için de haberleşmenin çok büyük önemi var. Öyle ki bir toplumun toplum olabilmesi için en temel öğelerinden biri iletişimdir.

Haberleşmenin pek çok yolu var. Bunlardan en temel nitelikte olanı, insanın kendi duyu organlarını kullanarak gerçekleştirdiği haberleşme yöntemi. El, kol hareketleri yaparak ya da kaş, göz işaretleriyle de karşımızdakine bir şeyler anlatmak mümkün. “Jest” denilen bu işaretler, dünyanın hemen her yerinde insanların anlaşabilmesine yardımcı olur. Söz gelimi, evet demek istediğimizde çoğu zaman bir baş hareketiyle yetiniriz. “Orada” ya da “oraya” demek istediğimizde parmağımızla işaret ederiz. Hatta bunun için işaret parmağı dediğimiz, “konuşan” özel bir parmağımız var.

Sözsüz iletişimin başka yolları da var. Türkiye’nin Karadeniz Bölgesi’ndeki bazı köylerde evler, yöre koşullarından dolayı sarp kayaların ya da birbirinden uzak tepelerin üzerinde kurulmuştur. Birbirleriyle haberleşmek isteyen köylüler, bugün bile seslerini birbirine ısıklı duyururlar. Eskiden denizde gemilerin bayrakla haberleşmesi de bir tür sözsüz haberleşmeydi. Her bayrağın, rengine ya da duruşuna göre ayrı anlamı vardı. Bu tür durumlarda artık kulağımıza değil, gözümüze gereksinim duyanız.



İnsanların uzaktan haberleşmesine olanak veren teknik araçlar, görsel telgrafın bulunmasıyla gelişme sürecine girdi. Chappe (Çepi) kardeşler, Paris ve Lille (Lili) kentleri arasında savaş cephesinin yakınından geçen görsel bir işaret hattı çektiler. Bu hat, iki kent arasındaki tepelerde inşa edilen yüksek kulelerden oluşuyordu. Peki, muhataplarımız, sesimizi duyuramayacağımız ya da el kol hareketlerimizi göremeyecek kadar uzaksa? O zaman devreye haberleşmede bize yardımcı olan araçlar girer.

Haberleşmenin bilinen en güvenilir yolu posta yoluyla haber iletmektir. En eski posta sistemleri MÖ 1200 dolaylarında Eski Mısır'da kuruldu.

Orta Çağın sonuna doğru Avrupa'da ticaretin hızlanması, iş yazışmalarının çoğalmasıyla haberleşme gereksinimi arttı. Şirketler ve localar, müşterileriyle iletişimi sürdürebilmek için kendi haberleşme ağlarını kurdular. Bu haberleşmelerde yapılan işin temeli aynıydı. Mektubunuzu hızlı at süren bir posta tatarına verirdiniz. O da atını mümkün olduğunca hızlı sürerek mektubu alıcısına teslim ederdi.

Haberleşmede hızın artması ve iletmek istediğiniz haberin yerine güvenli bir şekilde ulaşması yönünde atılan en



16. YY.'da kullanılan iletişim araçlarından gözlemevi



At arabası ile iletişim yapan postacı



Deve ile yapılan iletişim

büyük adımlardan biri, kuşkusuz 1837’de bulunan elektrikli telgraftı. 1876’da telefon, insan sesinin iletimine önce ülke düzeyinde, sonra da kıtalar ölçeğinde olanak sağladı. Bu buluş ABD’de kısa sürede yaygınlaştı. 19. yüzyıl, tüm dünyada iletişim araçlarının yaygınlaşarak insanları birbirine yakınlaştırdığı bir dönem oldu.

20. yüzyılın başına dek neredeyse tek kitle iletişim aracı gazetelerdi. Birinci Dünya Savaşı’nın ardından radyo, İkinci Dünya Savaşı’nın ardından televizyon günlük yaşamımıza girdi. 20. yüzyıl iletişim yüzyılı olarak anılmaya başlanmıştı. Artık, dünya eskiden olduğu kadar büyük değildi. Çünkü telefon, radyo, televizyon, bilgisayar gibi iletişim araçları uzakları yakın etmişti. Daha sonra bilgisayarların birbirine bağlanmasıyla başlayan *İnternet* adını verdiğimiz sistemin



1850’li yıllarda kullanılan iletişim araçlarından telgraf



1900’lü yıllarda kullanılan iletişim araçlarından telefon



Okuduğunuz metni kısaca özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

HABERLEŞME

Verilen kelimelerle görselleri eşleştiriniz.



1 Bilgisayar

2 Telefon

3 Uydu

4 Televizyon

5 Fotoğraf makinesi

6 Uçak

7 Mikrofon

8 Faks makinesi

9 Teleskop



Soruları Cevaplıyorum

1.El, kol hareketleri yaparak ya da kaş, göz işaretleriyle de karşımızdakine bir şeyler anlatmak hangi iletişim çeşidine girer?

- A) telefon B) mektup C) jest D) telgraf

2. Karadeniz Bölgesi'ndeki bazı köylerde yaygın olarak kullanılan iletişim aracı hangisidir?

- A) bayrak B) ıslık C) duman D) mektup

3. M.Ö. 1200 dolaylarında en eski posta sistemi hangi ülkede kurulmuştur?

- A) Mısır B) Fransa C) Almanya D) ABD

5) 20. yüzyılın başına dek tek kitle iletişim aracı hangisidir?

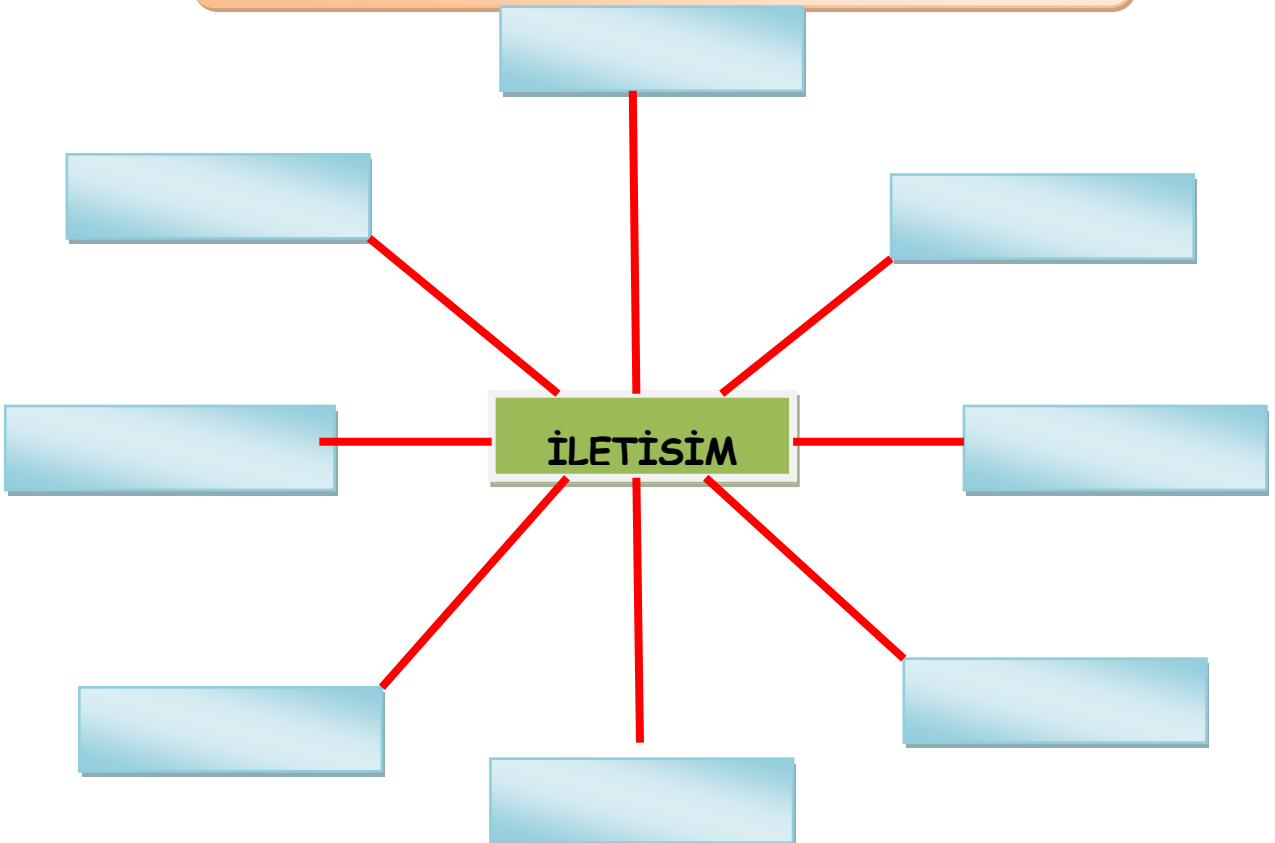
- A) mektup B) telefon C) telgraf D) gazete

6. Günümüzde en yaygın kullanılan iletişim aracı hangisidir?

- A) internet B) mektup C) telgraf D) gazete

İLETİŞİM

"İletişim" kelimesinin zihninizde çağrıştırdıklarını yazınız





Kitle İletişim Araçları nelerdir? Araştırınız?

.....

.....

.....

.....

Nasıl Anladım? Bu metni anlama sürecinde

- - -

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-

GÖRSELLERİ İNCELİYORUM



ANAHTAR KELİMELERLE ÇALIŞIYORUM

(Bulmacada gizlenen beş anahtar kelimeyi bulunuz)

S	F	V	N	E	S	L
C	H	D	U	M	A	N
V	A	S	D	I	N	A
N	B	I	C	K	T	S
O	E	L	H	E	R	R
F	R	E	B	I	A	E
E	L	T	R	S	L	G
L	E	I	E	E	Y	C
E	S	S	S	R	I	Y
T	M	I	A	D	O	G
M	E	M	B	C	P	A
S	Ü	Y	K	M	J	E

**Görsellerden ve anahtar kelimelerden hareket ederek
metinden neler öğreneceğinizi belirtiniz.**

.....
.....
.....

TELEFONUN TARİHİ



İnsanlar, eski çağlardan beri birbirleriyle iletişim kurmanın yollarını aramış, bunu da değişik biçimlerde yapmışlardır. Önceleri dumanla haberleşme vardı. Yanan ateşin üzerinde bir örtüyü sallayarak çeşitli şekillerde dumanlar oluşturuluyor, bu da uzaktan görülüyordu. Karşıdaki de aynı yöntemle cevap veriyordu. Kışın neyse de yazın sıcaklığında ateşin başında haberci olmak pek de kolay değildi herhalde.

Bazı topluluklar, yüksek yerlere gerdikleri bir ipin üzerine, değişik renkte kumaş parçaları asarak haberleşiyorlardı. Her rengin bir anlamı vardı. Afrikalı yerliler tamtam usulünü tercih etmişlerdi. Bir tehlike anında, uzaktan tamtam sesini alanlar, hemen meydana koşuyorlardı. Mısır, Yunan ve Roma'da ise güvercinler aracılığıyla haberleşiliyordu. Bu iş için önceden eğitilen

güvercinler, ayaklarına bağlanan mektupları sahiplerine ulaştırıyorlardı.

Zamanla uygarlık gelişti, teknik ilerledi. İnsanlar, haberleşmenin daha hızlı ve pratik yollarını aradılar. Posta, telgraf sistemleri bulundu. 1876'da, Amerikalı bilim insanı Graham Bell (Grehim Bel), uzun çalışmalar sonunda telefonu icat etti. Graham Bell'in yaptığı ilk telefon, bugünkünden oldukça farklı bir yapıdaydı. Mıknatıslı bir çubuğa, yalıtılmış iletken bir tel sarılmıştı. Bunun önünde de yumuşak ve ince bir zar bulunuyordu. Bu şekilde yapılmış iki aygıt birbirine bağlanmıştı. Bunlardan birinin önünde konuşulduğu zaman, yumuşak zar titreşiyordu. Bu titreşimin mıknatıslı çubukta oluşturduğu elektrik akımı aradaki hatla diğer aygıtı iletiliyordu. Böylece diğer aygıtın zarında da bir titreşim oluşuyor ve konuşma diğer tarafa aktarılmış oluyordu. Ne var ki Graham Bell'in bu telefonu ancak kısa mesafelerde konuşmayı sağlıyordu. Daha

sonra Huges (Hugs) adında biri kömür sistemini buldu. Huges, iki kömür parçası arasına bir kömür çubuğu yerleştirerek yeni bir mikrofona yaptı. Bu mikrofona geliştirilerek uzun yıllar kullanıldı. Bir süre sonra, günümüze kadar gelen kömür tozlu telefon sistemine donuştu. İlk telefonlarda dinleme ve konuşma parçaları ayrı ayrıydı. Zamanla bu ikisi birleştirildi ve modern telefonlar yapıldı.





Bugün hala kullandığımız bu telefonlarda, konuşma şöyle sağlanır: Alıcının ağız kısmında, bir metal parçasının ardına yerleştirilmiş küçük karbon parçaları vardır. Konuştuğumuz zaman ses dalgaları bu parçacıkları titreştirir. Bu titreşimin sonucunda küçük bir elektrik akımı meydana gelir. Bu akım ise kablolar aracılığıyla karşı tarafa iletilir. Karşı tarafın dinleme bölümünde bir mıknatıs vardır. Mıknatısın üzerinde de ince bir diyafram zarı bulunur. Mıknatıs, karşı taraftan gelen sesin titreşimleriyle oluşan akım değişikliğiyle diyaframı hareket ettirir. Böylece bu titreşimleri sese dönüştürür. Karşı tarafın sesi de bu sayede duyulmuş olur. İlk telefon santrali, 1878 yılında, ABD’de kuruldu. Daha sonra Avrupa’da da telefon santralleri yapıldı ve hızla çoğaldı. Telefon etmek isteyenler, önce santrali arıyor, aradığı kişinin numarasını söyleyerek görüşmeyi yapabiliyordu. Teknolojinin hızlı gelişimiyle, bu santral



sistemi giderek azaldı. Yerini bugün kullandığımız otomatik santral sistemine bıraktı. Zaman içinde telefonla ilgili birçok yenilikler yapıldı. Telsiz telefonlar, araç telefonları, cep telefonları... Artık her yerde; evde, arabada, hatta sokakta telefonla konuşabiliyoruz.

Nural BİRDEN

Telefonun

SORULARI CEVAPLIYORUM

1.Haberleşmede tamtam usulünü kullanan kimlerdir?

- A) Mısırlılar B) Afrikalılar C) Amerikalılar D) Avrupalılar

2. Önceleri Mısır, Yunan ve Roma’da kullanılan haberleşme aracı hangisidir?

- A) tamtam B) duman C) renkli kumaşlar D)güvercinler

3. Amerikalı bilim insanı Graham Bell (Grehim Bel), uzun çalışmalar sonunda hangi haberleşme aracını icat etti?

- A) telefon B) telgraf C) internet D) posta sistemi

4. Telefonda, iki kömür parçası arasına bir kömür çubuğu yerleştirerek yeni bir mikrofona yapan bilim adamı kimdir?

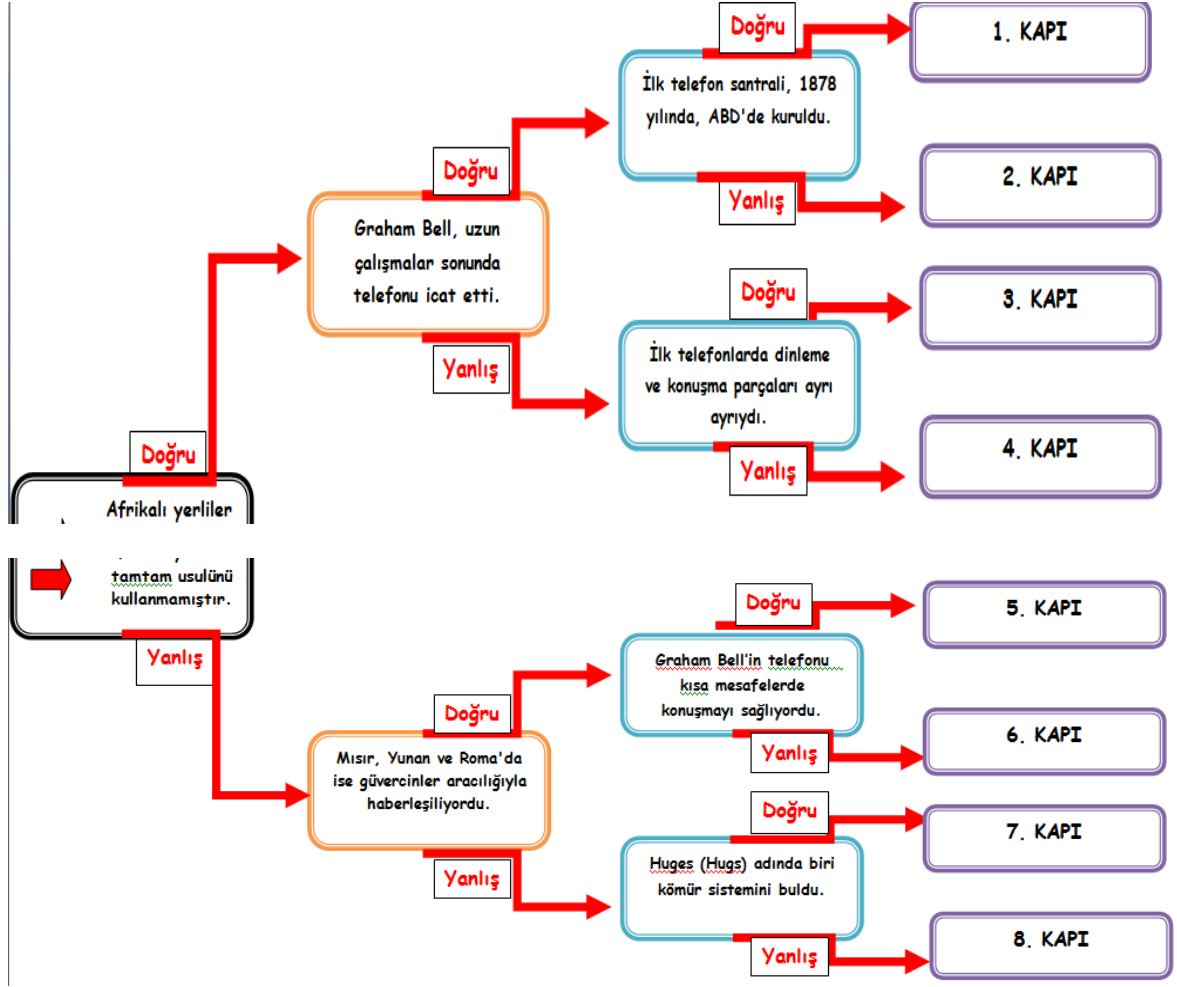
- A) Graham Bell B) Huge C) Edison D) Galilei

5. İlk telefon santrali 1878’de hangi ülkede kurulmuştur?

- A) ABD B)Fransa C) Almanya D) İngiltere

KENDİMİ İFADE EDİYORUM

Hayalinizdeki telefonu tasarlayınız.



Nasıl Anladım? Bu metni anlama sürecinde neler yaptım?

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-

GÖRSELLERİ İNCELİYORUM



ANAHTAR KELİMELERLERLE ÇALIŞIYORUM

(Karışık halde verilen kelimeleri bulup, yazınız.)

N E D Z İ

□ □ □ □ □

T A M R İ

□ □ □ □ □

L M İ T Z K İ E

□ □ □ □ □ □ □

Ö Ç P

□ □ □

Görsellerden ve anahtar kelimelerden hareket ederek
metinden neler öğreneceğinizi belirtiniz.

.....

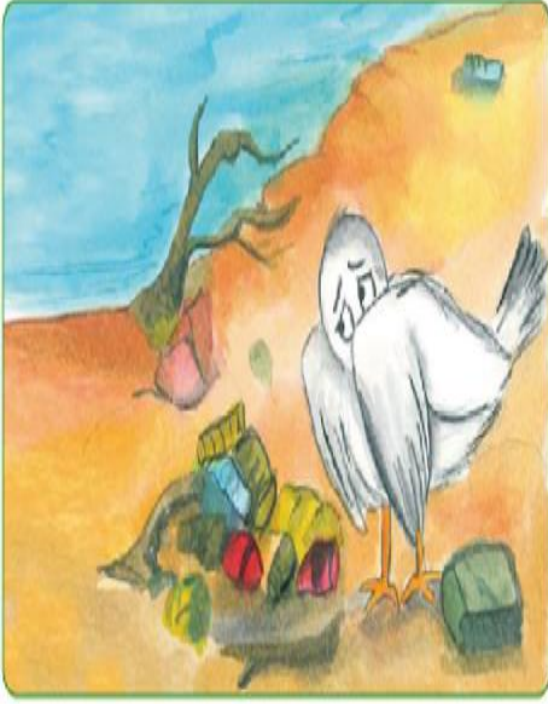
.....

.....

.....

.....

ÇÖPÇÜ MARTI



Batıdan gelen fırtına, günlerce sürdü. Dalgalar, denizdeki bütün çöpleri, kıyılara taşıdı. Çöplerden adım atacak yer kalmadı kumsalda. O altın kumların üzerini, teneke kutular, pet şişeler, poşetler, eski terlikler, odun parçaları doldurdu.

Kumsalı öyle kirlenmiş gören Beyaz Martı, her sabah yaptığı uçuşu unuttu. Üzüntülü gözlerle süzdü çevreyi. Bütün sevinci uçup gitmişti birden. Gagasını, kanatlarından birinin altına gizledi. Denize keyifle dalıp çıkan balıkçıla,

– Şu güzelim kumsala neler olmuş, görüyor musun, diye sordu.

Balıkçıl umursamadan,

– Fırtınadan sonra hep böyle olur deniz kıyıları, dedi.

Beyaz Martı, konuşmayı sürdürmek istedi:

– Bu durum beni çok üzüyor doğrusu!

– Üzülmeye değmez, diyerek uçtu gitti balıkçıl.

Deniz kartalı, süzülerek kumsala yaklaştı. Martının üzerinde birkaç kez dönerek uçtu.

Kumsalda biriken çöpleri görmüş müydü? Görmüştü belki de. Bu nedenle geliyor olmalıydı buralara. Yeniden umutlandı martı. Kartalı yardıma çağırmanın tam sırası, diye düşündü.– Hey kartal!

Deniz kartalı hızını kesti, kanatlarını gövdesine yapıştırdı. Pat, diye indi kumsala.

– Korkuttun beni, dedi martı. O, ne bicim inişti öyle?

Deniz kartalı, martının gözlerindeki kederi sezmişti:

– Seni bugün üzgün görüyorum komşu, dedi. Daha önce böyle karşılamazdın beni.O güzelim çığlıklarına ne oldu senin?

– Çöpler yüzünden üzgünüm, dedi martı. Bak, kumsala neler oldu?



- Bana kalırsa üzülmeye değmez. Uçsuz bucaksız kıyılarda, burası gibi daha pek çok kumsal var.
- Ama ben bu kumsalda doğup büyüdüm. Buraları seviyorum. Bu yüzden yardım istiyorumsenden. Sen ki bir deniz kartalısın. Geniş, güçlü kanatların var. Pençelerinde enağır yükü bile taşıyabilirsin.
- Ne demek istiyorsun, diye sordu kartal.
- Kumsaldaki çöpleri, çöplüğe taşıyabiliriz seninle. Balıkçıl buna yanaşmadı nedense.

Denizler, gökler, kumsallar, hepimizin ortak kullanım alanı değil mi?

Deniz kartalı, öfkeyle baktı martıya.

- Bir kartalın cop topladığı nerede görülmüş, diye söylendi. O pis artıklara gagamı bile sürmem. En iyisi mi kargaları yardıma çağır sen. Çöpçülük yalnızca onların işidirçünkü.



Kendini beğenmiş deniz kartalı, büyük bir gürültüyle havalandı. Döne döne yükseldigöklere. Sonra, kuzey kıyıda kayalıklara doğru süzüldü. Beyaz Martı'nın, kargalarla pek yakınlığı yoktu. Onlarla tanışmayı, dost olmayı hiçdüşünmemişti. Yazlık evlerin üzerinden, yeni bir umutla uçtu. Kasabayla kumsal arasında geniş bir cop alanı vardı. Oradaydı karga sürüsü. Erkendengelmişler, alımlı alımlı gezinerek tüylerini parlatıyorlardı. Yanlarına yaklaşanMartı'ya aldırmadılar. Yaşlı kargalardan biri:

- Senin gibi bir deniz kuşunun, ne işi var çöplükte, diye sordu.
- Üzüntüm büyük, dedi Beyaz Martı. İlerideki, kumları altın gibi parıldayan kumsalı

Şimdi çöplüğe dondu orası. Geceki fırtına, denizdeki bütün çöpleri kumsala taşımış. Orayı temizlemek, eski durumuna getirmek istiyorum. Bana yardımcı olacak mısınız? Yaşlı karga, böyle bir yardım isteğini geri çevirecek kuşlardan değildi. Tüylerini kabarttı. “Gak gak” diye öterek öteki kargaları başına topladı.

Karga sürüsü, kara bir bulut gibi indi kumsala. Pet şişeler, teneke kutular, yırtık terlikler,poşetler, artıklar, ne varsa, birer birer çöplüğe taşındı. Yalnızca büyük, taşınması zor parçalar kaldı geriye. Beyaz Martı kargalara,

– Bana çok büyük bir iyilikte bulundunuz, dedi. Hepinize teşekkür borçluyum. Geriyekalan ağır parçaları da Balıkçı Salih toplar artık “Gak gak” diye uçup gitti kargalar.O gün pazardı. Balıkçı Salih’in arkadaşı Orhan, ıslık çalarak çıktı evden.



En büyük zevki zıpkınla balık avlamaktı.Balıkçı Salih, uzaktan el salladı Orhan’a.

– Bu sabah neler oldu neler!

– Neler oldu Salih?

– Beyaz Martı’yı biliyorsun değil mi?

– Bilmez olur muyum?

– Artık ona Çöpçü Martı desek, yeridir. Kargaları toplayıp geldi. Fırtınanın kumsalayıldığı çöpleri, kargalarla birlikte temizledi.

– İşte buna inanmam!

– Parmağım ağzımda kaldı Orhan! Bu yaşıma geldim, böyle bir olay görmedim. Birbaşkası söyleseydi, ben de inanmazdım doğrusu.

– Dünya hızla değişiyor Salih. Anlaşılan, kuşlar da değişmiş! Şu Çöpçü Martı’yı görmek,kutlamak isterim onu.

– Az sonra gelir, görüşürsünüz.

Balıkçı Salih, sandalını kumsala yanaştırdı. Çöplerden geriye kalan odun parçalarını topladılar. Salih’in kulübesine taşındılar. Çöpçü Martı çekinmeden yaklaştı balıkçıya.Bu kumsallarda, denizin sesini dinlemek, bir martıyla birlikte olmak ne güzeldi böyle!Orhan, sevgiyle baktı Martı’ya. Martı da ona, dost gözlerle bakıyordu.

Ahmet UYSAL

Çöpçü Martı (Kısaltılmıştır.)

METNİ ÖZETLİYORUM

SORULARI CEVAPLIYORUM

Yardımcı karakterler kimlerdir?

Ana karakterler kimlerdir?

Olay nedir?

Öykünün adı:

Olay ne zaman geçiyor?

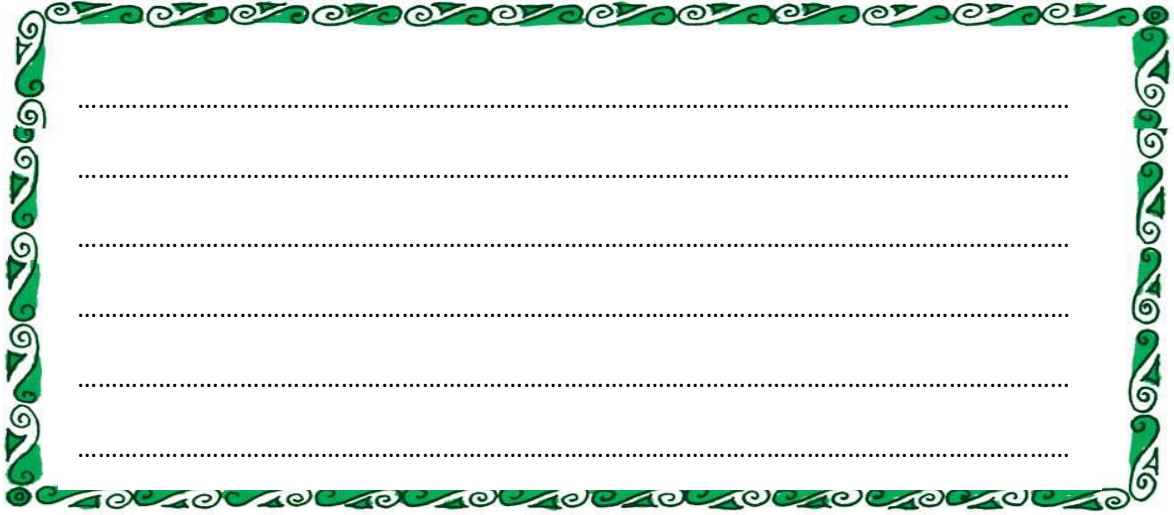
Olay nerede geçiyor?

Doğru – Yanlış Testi

1. Batıdan gelen fırtına, günlerce sürdü. ()
2. Martı sevinçli gözlerle süzdü çevreyi. ()
3. Kumsalı öyle kirlenmiş gören Beyaz Martı, her sabah yaptığı uçuşu unuttu. ()
4. Deniz kartalı, süzülerek kumsaldan uzaklaştı. ()
5. Beyaz Martı'nın, kargalarla pek yakınlığı yoktu. ()

KENDİMİ İFADE EDİYORUM

(Çöpçü Martı'nın yerinde olsaydınız siz ne yapardınız?)



Nasıl Anladım? Bu metni anlama sürecinde neler yaptım?

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-

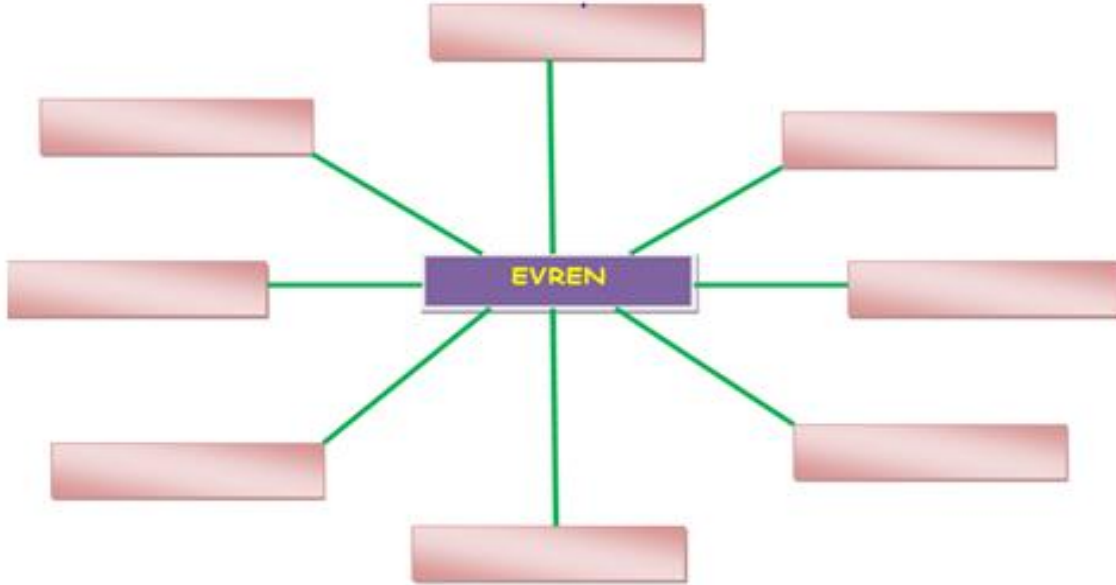
GÖRSELLERİ İNCELİYORUM



ANAHTAR KELİMELERLE ÇALIŞIYORUM

EVREN VE DÜNYA'MIZ

"Evren" kelimesinin zihninizde çağrıştırdıklarını yazınız.



Görsellerden ve anahtar kelimelerden hareket ederek
metinden neler öğreneceğinizi belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

Dünya'mız ve Evren



Gezeganimiz Dünya, bize çok büyük görünür. Oysa Dünya evrenin çok küçük bir parçasıdır. Evren, milyarlarca yıldız, gezegen ve Ay'ın yanı sıra, çok geniş boşluklardan oluşmaktadır. Evrenin ne kadar büyük olduğunu hiç kimse bilmiyor. Gök bilimciler evrenin hâlâ genişlemekte olduğunu söylüyorlar.

Gök bilimcilere göre evren, bir yerde yoğunlaşıp sıkışmış maddelerin patlaması sonucunda oluşmuştur. Patlama sonucu çevreye yayılan toz ve gaz bulutlarıyla galaksiler meydana gelmiştir. Samanyolu galaksisi içinde bulunan Dünya'nın yaklaşık 4,6 milyar yıl önce oluştuğu sanılmaktadır.

Galaksi, milyarlarca yıldız ve gezegenden oluşan çok büyük bir kümedir. 6 milyarı aşkın galaksi olduğu biliniyor. Samanyolu, bir galaksinin küçük bir parçasıdır. Öyle olduğu hâlde milyonlarca yıldız ve gezegenden oluşur.

Güneş sistemi ise Samanyolu'nun çok büyük bir parçasıdır. Güneş'in birçok gezegeni vardır. Her bir gezegen kendi yörüngesini izleyerek Güneş'in çevresinde döner.

ışık yılından yararlanılır. Bir ışık yılı, ışığın bir yılda aldığı yoldur. Bu da 9,5 trilyon km tutar.



lerle ölçmek olanaksızdır. Bunun yerine

Fiona Watt (Fiyona Vat)

Yaşadığımız Gezegen

(çev.: Nazım ÖZÜAYDIN)

METNİ ÖZETLİYORUM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SORULARI CEVAPLIYORUM

1) Evren, nelerden oluşmaktadır?

.....

2) Evren, nasıl oluşmuştur?

.....

3) Dünya hangi galaksi içinde bulunmaktadır?

.....

4) Güneş'in kaç tane gezegeni vardır?

.....

5) Evrende mesafeler ne ile ölçülür?

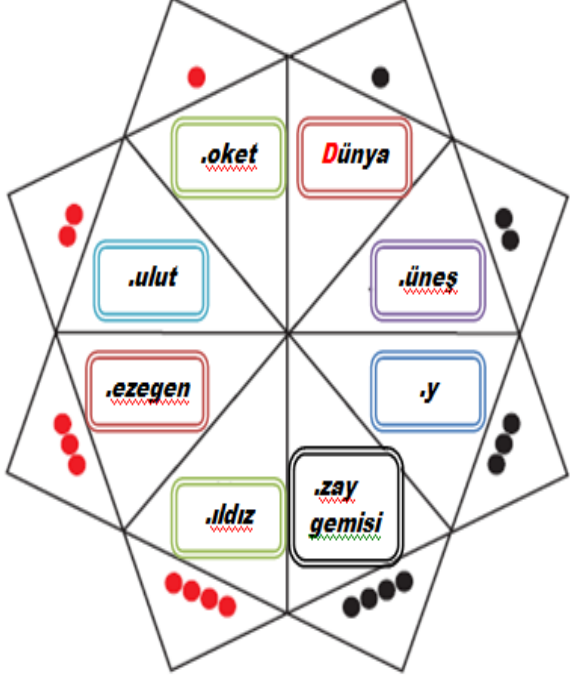
.....

KENDİMİ İFADE EDİYORUM

(Güneş'in etrafındaki gezegenleri çizin.)

--

ETKİNLİK YAPIYORUM

●	DÜNYA	D	G	A	U	R	B	G	Y	
●●										
●●●										
●●●●										
●										
●●										
●●●										
●●●●										

**Nasıl Anladım? Bu metni anlama
sürecinde neler yaptım?**

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-

2

GÖRSELLERİ İNCELİYORUM



ANAHTAR KELİMELERLE ÇALIŞIYORUM

(Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını bulunuz ve cümle içinde kullanınız.)

tüketim

tüketici
hakları

TSE

Görsellerden ve anahtar kelimelerden hareket ederek
metni tahmin ediniz.

.....
.....
.....
.....
.....

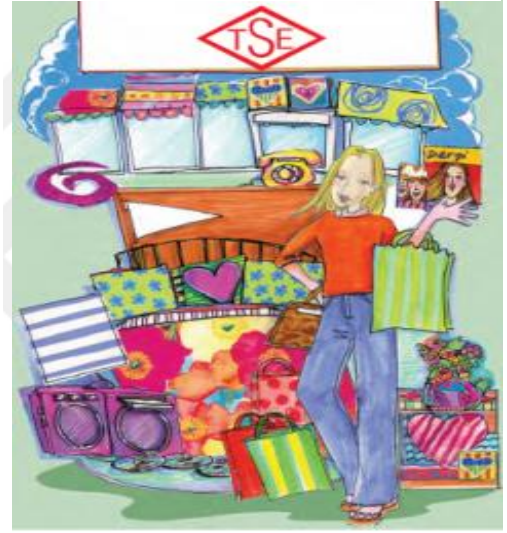


Sevgili arkadaşlar, yaşamak için gerekli olan sağlık, beslenme, giyinme, ulaşım, kültür ve eğitim ihtiyaçlarımızı karşılamak zorundayız. Kâğıt tüketiyoruz, kalem tüketiyoruz, su ve elektrik tüketiyoruz, zamanımızı tüketiyoruz. Kısacası tüketimle iç içeyiz.

Ama tüketici olmak demek eşyamızı, paramızı, sağlığımızı, enerjiyi, millî servetimizi hatta zamanımızı gereksiz yere harcamak anlamına gelmemelidir. Bu amaçla tüketici bilincinin oluşması, tüketicilerin yasalar ile korunması için 1962 yılından bu yana 15 Mart günü tüm dünyada Dünya Tüketici Hakları Günü olarak kutlanmaktadır.

Ülkemizde de Tüketici Hakları Günü, 1985 yılından itibaren çeşitli etkinliklerle kutlanmaya başlanmıştır. Bu etkinliklerle ülkemizde yaşanan tüketici sorunları ele alınmakta ve tüketicileri eğitmeye yönelik etkinlikler düzenlenmektedir. Standartları hazırlamak üzere kurulan Türk Standartları Enstitüsü de kalite seviyesi yüksek, sağlıklı, güvenli, ekonomik mal ve hizmet üretilmesini amaçlamaktadır.

Böylece tüketicilerin korunmasına katkıda bulunmaktadır. Belgelendirme sistemiyle de bizlerin haksızlığa uğramasını önlemektedir. Aldığınız ürünlerde TSE veya TSEK işareti aramayı unutmayın.



TSE işareti, tüketicilerin tüketim eşyalarını almasında ve seçmesinde kolaylık sağlar, tüketicileri malın kalitesi ve fiyatı konusunda aldanmalarını önler. Sevgili arkadaşlar, tüketici haklarının korunması, aynı zamanda üretim kalitesinin yükselmesi demektir. Yani üreticiler haklarını bilen ve koruyan tüketiciler karşısında daha kaliteli ve daha ucuz ürünleri hizmete sunmak durumunda kalacaklardır.



Kaliteli ürünlerin dış ülkelerde de rekabet şansı artar ve millî ekonomimiz açısından büyük kazançlar sağlamış oluruz. Ürünleri satın almadan önce üretim ve son kullanma tarihlerine bakalım, TSE ve TSEK işareti arayalım. Bozuk çıkan ürünleri iade edelim. Bozuk ve çürük mal satanları uyaralım. Bu bizim en doğal hakkımız ve görevimizdir.

METNİ ÖZETLİYORUM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SORULARI CEVAPLIYORUM

1) Tüketici Hakları Günü etkinliklerinde neler yapılmaktadır?

.....

2) TSE niçin kurulmuştur?

.....

.....

3) Ürün alırken nelere dikkat edilir?

.....

4) Bozuk ürünlere karşı ne yapmalıyız?

.....

KENDİMİ İFADE EDİYORUM

(Tüketici hakları konusunda insanları bilinçlendirmek için bir afiş hazırlıyorum.)



Nasıl Anladım? Bu metni anlama sürecinde neler yaptım?

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-

GÖRSELLERİ İNCELİYORUM



ANAHTAR KELİMELERLE ÇALIŞIYORUM

(Aşağıdaki kelimelerin zihninizde çağrıştırdığı iki kelime yazınız ve birer cümle kurunuz.)

<td></td> <td></td> <td> </td>			
<td></td> <td></td> <td> </td>			
<td></td> <td></td> <td> </td>			

Metni tahmin ediniz.

.....

.....

.....

.....

.....



Bir gün amcam evimize gelmiş, bizi pazar günü için öğle yemeğine davet etmişti. O gün bize bin kişinin çalışarak hazırladığı bir pasta ikram edeceğini de sözlerine eklemişti. Hayretle haykırmıştık.

Bin kişinin pişirdiği pasta ha! Aman Allah'ım! Bir cami kubbesi kadar bir şey olmalı bu... Pazar gününü iple çektik.

Nihayet pazar günü gelip çatı. Amcamın evine vardığımızda şaşırdık önce. Her şey eskisi gibiydi. Hâlbuki biz bahçede dağ gibi bir pasta olacağını düşünüyorduk. Yemeğe oturduk. Çorba, et yemeği, patates ve sebze vardı. Yemeği yedik ama aklımız hep pastada idi. Heyecandan titriyorduk.

Nihayet kapı açıldı. Teyzem bir tepsi içinde pastayı getirdi. Bu, çok defa teyzemin yaptığı üzümlü pasta idi. Hiç de öyle büyük değildi. Erkek kardeşim:

— Amca, dedi. Bu senin bize vaat ettiğin pasta değil ki... Amcam:

— Bu işte, diye cevap verdi.

Kardeşim:

— İyi ama... Sen bize tam bin adamın hazırladığı pasta demiştin.

— Dediğin doğru yavrum. Bak bir kere düşünelim. Pasta yapmak için bize önce un gerek. Un yapmak için kaç kişinin çalıştığını düşün bir kere.





Önce tarla sürülecek, ekilecek, hasat yapılacak. Pulluk için, orak için, tohum saçma makinesi için bir sürü madencinin, demircinin, marangozun çalışması lazım. Sonra yumurtaya, süte, şekere ihtiyacımız var. Bunları meydana getirmek için çalışan elleri düşün. Daha bitmedi. Kuru üzümle mandalina da lazım. Bunlar uzaklardan geliyor. Bütün bunları taşıtlar getiriyor. Bu taşıtları yapmak için kaç yüz işçi çalışmıştır biliyor musun? Bir de bunlara limanları, kara ve demir yollarını, istasyonları, depoları ekle. Bütün bu malların

Gözlerimiz fal taşı gibi açılmıştı. Kız kardeşim:
— Doğru amca... Binlerce el çalışmış bu pastayı yapmak için.

Amcam:

— Dahası var, dedi. Teyzeniz bu pastayı hazırlarken sobayı kullandı. Odun yaktı. Tabaklara koydu. Bütün bunları yapan elleri de hesaba katın.

Bize bir pasta hazırlamak için çalışan eller sayılamayacak kadar çoktu. Hayretler içinde kaldık. Pastayı yerken o değerli, öpülesi elleri düşünüyorduk.



METNİ ÖZETLİYORUM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SORULARI CEVAPLIYORUM

1) Amcaları, çocukları evine niçin davet etmişti?

.....

2) Amcaları, çocuklara ne getireceğini söylemişti?

.....

3) Amcaları bin kişinin hazırladığı pasta sözüyle neyi anlatmak istemiş?

.....

HİKÂYE HARİTASI

Yardımcı karakterler kimlerdir?

Ana karakterler kimlerdir?

Olay nedir?

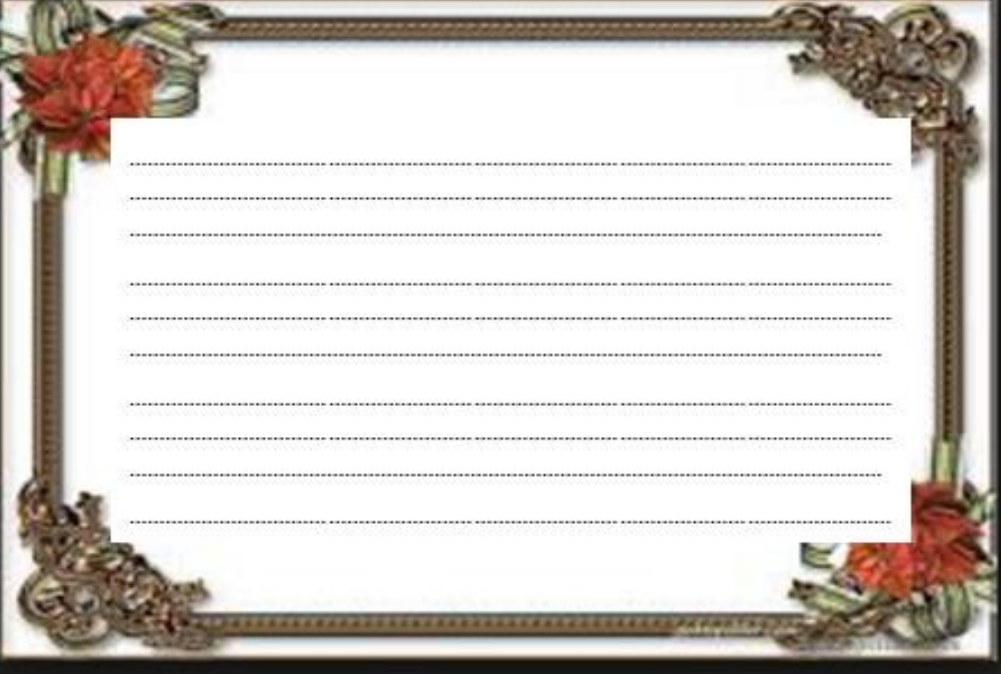
Öykünün adı:

Olay ne zaman geçiyor?

Olay nerede geçiyor?

KENDİMİ İFADE EDİYORUM

(“Emek olmadan yemek olmaz” atasözüyle bir yazı yazınız.)



Nasıl Anladım? Bu metni anlama sürecinde neler yaptım?

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-

GÖRSELLERİ İNCELİYORUM



ANAHTAR KELİMELERLE ÇALIŞIYORUM

(Aşağıda karışık halde verilen kelimeleri bulunuz.)

A K Z O	K E Ç Ç İ
K A Ş A L M I B A Ş	E E V R

Kelimeler

Cümlelerim

Metni tahmin ediniz.

.....
.....
.....

Kelebekler belki de en sevilen hayvanlardan biri. İlkbaharın habercisi olan bu hayvanların ömürlerinin kısa olduğu düşünülür. Bu, yalnızca bazı türler için doğrudur. Ancak bazı kelebekler bir hafta, bazıları da bir yıla yakın yaşar. Kelebeklerin yaşam döngüsü yumurta evresiyle başlar. Kelebekler, kışa yakın bir zamanda yumurtalarını bitkilerin üzerine bırakırlar. Yumurtalar, güçlü bir yapıştırıcıya benzeyen bir salgıyla yaprağa yapışır. Ayrıca yumurtaların üzerini kaplayan bir koruyucu tabaka da bulunur. Bu sayede sıcaktan ya da soğuktan kendilerini korurlar. Yumurta evresi çoğunlukla birkaç hafta sürer. Yumurtadan tırtıllar çıkar ve neredeyse hiç durmadan yaprak yerler. Tırtıllar birçok hayvanın besin kaynağıdır.



Ancak onların, korunmalarını sağlayan bazı ilginç özellikleri vardır. Örneğin, bazıları başlarını şişirir ve yılan gibi görünür. Bazılarının bedenlerinin uç kısımlarında göze benzer şekiller vardır. Böylece büyük bir hayvanmış izlenimini verirler. Bazıları da kötü bir koku salgılar. Bu, onları kuşlara ve böceklerle av olmaktan korur. İlkbaharda güneş kendini iyice hissettirmeye başladığı zaman tırtıllar uygun bir yer bulur ve buraya yapışırlar. Ardından hareketsizleşir ve büzülürler. Bu sırada yavaş yavaş kendilerine bir koza oluştururlar. Kozu oluşturduktan sonra “başkalaşım” geçirirler.

Kanatları oluşur ve ergin bir kelebek hâline dönüşmeye başlarlar. Başkalaşım tamamlandığında koza açılır ve önce kanatlarını dışarı çıkarırlar. Henüz buruşuk ve ıslak olan kanatları tam olarak açılana kadar uçamazlar. Kanatları kuruyunca uçmaya başlarlar. Kozadan çıkış birkaç saat sürer. Artık kelebekler için uçuş zamanı! Çiçek çiçek dolaşarak beslenmeye başlayabilirler. Bazı kelebekler bal özünün yanı sıra çiçek tozu, bitki öz suyu, çürümüş meyveler, toprakta çözünmüş mineralleri de yerler. Bu sayede gereksinim duydukları su, enerji, sodyum ve diğer mineralleri sağlarlar. Bazı türler bal özünden elde ettikleri sodyumdan daha fazlasına gereksinim duyar. Bunu da topraktan veya insan derisinden sağlarlar. Hatta bazı kelebek türlerini çürümüş bitki ya da hayvanların üzerine konmuş hâlde görebilirsiniz. Bu mevsimde boyalı hanım, atalanta, lahana kelebekleri, kaplan, kırlangıçkuyruğu, yırtık pırtık ve tavus kelebeklerini kolaylıkla görebilirsiniz.

Burcu Meltem ARIK
(Düzenlenmiştir.)

METNİ ÖZETLİYORUM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SORULARI CEVAPLIYORUM

1. Kelebekler ilkbaharın olarak düşünülür.

2. Bazı kelebekler bir hafta, bazıları da yakın yaşar.

3. Kelebekler, sonbahara yakın bir zamanda bitkilerin üzerine bırakırlar.

4. Yumurtaların üzerini kaplayan bir koruyucu bulunur.

5. Kelebekler buruşuk ve ıslak uçabilirler.

6. Kozadan çıkış birkaç sürer.

7. Bazı kötü bir koku salgılar.

8. Bazı kelebek türleri sodyum ihtiyacını veya insan derisinden sağlar.

AKROSTİŞ YAPIYORUM

K	
E	
L	
E	
B	
E	
K	

ARAŖTIRIYORUM

Kelebekler olmasaydı ne olurdu?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nasıl Anladım? Bu metni anlama sürecinde neler yaptım?

1-

2-

3-

4-

5-

6-

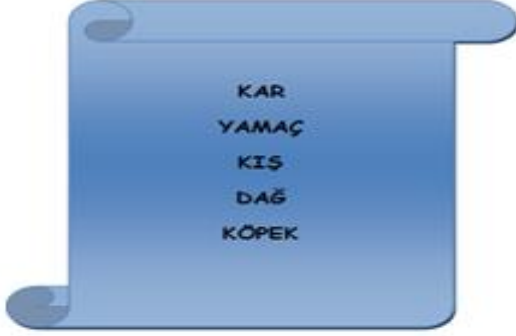
7-

GÖRSELLERİ İNCELİYORUM



ANAHTAR KELİMELERLE ÇALIŞIYORUM

(Aşağıda karışık halde verilen kelimeleri bulunuz.)



G	A	Y	E	N	I	Y
E	Z	K	Ö	P	E	K
K	Y	A	M	A	Ç	K
I	E	R	R	M	T	R
Ş	E	M	B	A	L	E
D	A	Ğ	Ü	Ç	A	I

Kar:

Yamaç:

Kış:

Dağ:

Köpek:

Metni tahmin ediniz.

.....
.....
.....
.....

ÇIĞ



İhsan amca, bizim köyün en yaşlısıydı. Tek başına yaşar, kimseyle fazla konuşmazdı. Her gittiği yere Karakız adlı köpeğini de götürürdü. Karakız beyaz tüylü bir köpekti. Biz çocuklar, köpeğine neden “Karakız” dediğini merak ederdik.

Köydeki büyükler İhsan amcaya saygı gösterir ve onun sözünü dinlerlerdi. Çocuklar ise ondan biraz çekinirlerdi. İhsan amca komşumuzdu. Bazen onun evinin önünde arkadaşlarımla top oynardık. Gürültü yaparsak bize kızardı. Annem evde pişen güzel yemeklerden ona da bir tabak hazırlardı. Ben de yemeği İhsan amcaya götürürdüm. Ama kapısını her zaman açmazdı. Çoğunlukla geri dönerdim. İhsan amca böyle gizemli birisiydi.

Bir gün babamı aramak için köy odasına gittim. Karlı bir kış günüydü. Hava çok soğuktu. Vardığımda İhsan amca sobanın yanında oturuyordu. Karakız ayaklarının dibinde uzanmış yatıyordu. “Babamı gördün mü İhsan amca.” dedim. “Yok oğlum, bugün hiç görmedim.” dedi. Ben de “Sağ olasın.” deyip kapıya yöneldim. İhsan amca arkamdan seslendi. “Hava soğuk, gel bir çay iç, ondan sonra git.” dedi. Büyükler gibi köy odasında oturup İhsan amcayla çay içmek çok önemli bir şeydi. “Peki.” dedim sevinçle hemen koşup karşısına oturdum. Sessizce çayımızı içtik. İyice ısınmıştım. Karakız beyaz tüyleriyle karşımda duruyordu. “İşte fırsat!” diye aklımdan geçirdim:

“İhsan amca sana bir soru sorabilir miyim?” “Sor bakalım.” “Neden beyaz tüylü bir köpeğe Karakız ismini verdin?” dedim. İhsan amca sustu. Önce cevap vermedi. Bana öyle bir baktı ki heyecandan yutkundum. “Anlatması çok uzun sürer oğlum eski bir hikâye.” dedi, İhsan amca. “Olsun ben dinlerim.” diye cevap verdim.

“Peki o zaman, dinle bakalım... Bundan elli yıl önce senin yaşlarındayken çok yaramaz bir çocuktum. Bir gün yine böyle bir kış günüydü. Bir gece önce de taze kar yağmıştı. Köyün yolları karla kapanmıştı. O zamanlar Osman diye bir arkadaşım vardı. Köyün öteki tarafında oturuyorlardı. Yamacın arkasındaki evlerden biriydi evleri.

Anneme “Osman’a gideceğim.” dedim. Annem izin vermedi tabi. “Oğlum yollar açılmazdı daha şimdi gitme.” dedi. Ama inadım inat. İlle gideceğim. Arka bahçeden gizlice çıktım. Yola düştüm. O zamanlar kapkara bir köpeğimiz vardı. Karakız derdik ona. Arkamdan çok havladı. Önüme çıktı, yolumu kesti. O da gitmemi istemiyordu. Ben ısrar ettim.



Karların içinde yürümeye devam ettim. Karakız bir an durdu. Kuyruğu dimdik, dili dışarıda bana baktı. Sonra evi beklemeyi bıraktı, koşarak peşimden geldi. Yamacın altındaki yol kapanmıştı. Bunu görünce geri dönmem gerekirdi ama inat etmişim bir kere. Tırmanmaya karar verdim. Karakız aşağıda kaldı. Havlamaya başladı. Ben yoluma devam ettim. Tam yukarıya çıkmıştım ki işte ne olduysa o zaman oldu.”

“Ne oldu İhsan amca?” diye sordum. “Üzerime çığ düştü!” “Eyvah!” “Eyvah ya! Çığ nedir bilir misin sen?”

“Kar yamaçtan aşağı kayınca çığ olur.” “Doğru bildin. Kar yağdıkça kat kat birikir. Katmanlar oluşur. Aralarında bağ vardır. Birbirlerini tutarlar. Rüzgârla veya ısıyla bu katmanlar arasındaki bağ çözülür. Üstte kalan kar kayar. Yoluna çıkan her şeyi yutar veya devirir.” “Sonra ne oldu?” “Ne olacak kar beni de yuttu tabi.”

“Nasıl oldu anlatsana?” diye sordum heyecanla. İhsan amca sanki o anı yeniden yaşıyordu.



“UUUOOOMP! diye bir ses duydum.” dedi ellerini havaya kaldırarak. “Başımı kaldırıp baktım. Kar hareketlenmiş. Çok korktum. Kaçmaya çalıştım ama ne mümkün! Beni de aldı içine. Sanki kardan yapılmış dev bir dalgaya kapılmıştım. Ayaklarım yerden kesildi. Taklalar ata ata aşağı sürüklendim. Sonra şiddetle yere çarptım.”

“Ağzım, burnum, karla dolmuştu. Nefes alamıyordum. İşte tam o anda annemin yüzü gözlerimin önüne geldi. Onun sözünü dinlemediğim için çok pişman olmuştum ama ne çare. Tamamen kara batmıştım. Yukarı çıkmak için yüzer gibi hareket ettim. Ağzımdaki karları tükürdüm. Ellerimle kendime nefes alabileceğim bir yer açtım. “İmdat!” diye bağıırıyordum ama sesim fazla

“Nasıl kurtuldun peki?” “Karakız’ın sayesinde. O olmasaydı çoktan ölmüştüm.” “Seni o mu kurtardı?” “Yerimi bilen sadece oydu. Koşa koşa köye gitmiş. Herkesi ayaklandırmış. Köylüler küreklerle gelip beni kardan çıkardılar. Tam zamanında yetişmişlerdi. Yarım saati geçseydi donarak ölebilirdim.”

Boynuna sarıldım. Karakız ayaklandı. Sahibinin ellerine burnunu sürdü. Karakız'ın beyaz tüylerini okşadım. Artık isminin nedenini biliyordum. Aniden köy odasına gelme nedenimi hatırladım. Annem beni merak etmiştir, diye düşündüm. Hemen toparlanıp evin yolunu tuttum. Yolda aklıma İhsan amcanın annesi geldi. Kim bilir oğlu için ne kadar endişelenmişti. Annemi özlediğimi hissettim. Ona kavuşmak için koşmaya başladım.



METNİ ÖZETLİYORUM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SORULARI CEVAPLIYORUM

1. İhsan amca bizim köyün en

2. Annem evde pişen güzel ona da bir tabak hazırlardı.

3. Bir gün aramak için köy odasına gittim.

4. Vardığımda İhsan amca yanında oturuyordu.

5. beyaz tüyleriyle karşımda duruyordu.

6. Bundan elli yıl önce senin yaşlarındayken çok bir

7. Arka gizlice çıktım.

8. Kar yamaçtan aşağı çığ olur.

9. Ağzım, burnum dolmuştu.

10. Onun sözünü dinlemediğim için çok olmuşum.

HİKÂYE HARİTASI



Okuduğunuz öykünün haritasını oluşturunuz.

Ana karakterler kimlerdir?	Yardımcı karakterler kimlerdir?	Olay nedir?
Öykünün adı:		
Olay ne zaman geçiyor?	Olay nerede geçiyor?	

KENDİMİ İFADE EDİYORUM

"Çığ" konusu ile ilgili aşağıdaki konuları araştırıp, yazınız.

Ülkemizde çığ en çok hangi bölgede olur?

Ülkemizde en büyük çığ felaketi ne zaman ve nerede olmuştur?

**Nasıl Anladım? Bu metni anlama
sürecinde neler yaptım?**

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-

Ek 6. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Bulut Aydın
Uyruğu	T.C.

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Kırşehir Lisesi	2002
Üniversite	Gazi Üniversitesi	2006
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi	2013
Doktora	Gazi Üniversitesi	2021

YAYINLAR

[Improving 4th Grade Primary School Students' Reading Comprehension Skills](#)

A BULUT, Universal Journal of Educational Research 5 (1), 23-30

[Yaratıcı Drama Destekli Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi](#) A BULUT, V AKTEPE Kastamonu Eğitim Dergisi 23 (3), 1081-1090

[İlkokul matematik kitaplarının kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni ve öğrenci görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi](#)

A Bulut Gazi Üniversitesi, Ankara

[Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri](#)

A BULUT, International Periodical for the Languages, Literature and History of ...

[İlkokul Matematik Kitaplarının Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi](#)

A BULUT, N TERTEMİZ International Journal of Curriculum and Instructional Studies 3 (5)

[Okur Benlik Algısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması](#)

M YILDIZ, A BULUT, International Journal Of Eurasia Social Sciences, 7 (22), 311-326

[Bulut Aydın \(2019\) Yazma Bahçem, Ankara](#)

[Bulut Aydın \(2020\), Okuma Yazma Bahçem. Ankara](#)



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...