



**KWL (BİL-İSTE-ÖĞREN) STRATEJİSİNE DAYALI ETKİNLİKLERİN 6.  
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİLENDİRİCİ METİNLERİ ANLAMA  
BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Hamza YAŞAR**

**Doktora Tezi**

**Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Doç. Dr. Yasin KILIÇ**

**AĞRI-2024**

**(Her hakkı saklıdır.)**

**T.C.**  
**AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**Hamza YAŞAR**

**KWL (BİL-İSTE-ÖĞREN) STRATEJİSİNE DAYALI  
ETKİNLİKLERİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİLENDİRİCİ  
METİNLERİ ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**TEZ YÖNETİCİSİ**

**Doç. Dr. Yasin KILIÇ**

**AĞRI-2024**

...../...../2024

## LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “KWL (Bil-İste-Öğren) Stratejisine Dayalı Etkinliklerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama Becerilerine Etkisi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

[Hamza YAŞAR]

## TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

### LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. Yasin KILIÇ danışmanlığında, Hamza YAŞAR tarafından hazırlanan bu çalışma ...../...../2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan:** Doç. Dr. Yasin KILIÇ

İmza:

**Jüri Üyesi:** .....

İmza:

**Jüri Üyesi:** .....

İmza:

**Jüri Üyesi:** .....

İmza:

**Jüri Üyesi:** .....

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2024 tarih ve .... / ..... nolu kararı ile onaylanmıştır.

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

Prof. Dr. İbrahim HAN

Enstitü Müdürü

## ÖZET

### DOKTORA TEZİ

#### **KWL (BİL-İSTE-ÖĞREN) STRATEJİSİNE DAYALI ETKİNLİKLERİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİLENDİRİCİ METİNLERİ ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasin KILIÇ**

**2024, 239 sayfa**

**Jüri: Prof. Dr. Rezan KARAKAŞ**

**Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM**

**Doç. Dr. Yasin KILIÇ**

**Doç. Dr. Ahmet KARABULUT**

**Doç. Dr. Sait YILTER**

Bu araştırmayla KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisine dayalı etkinliklerin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama becerilerine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırma Siirt ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda uygulanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde, 6. sınıfta öğrenim gören 48 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel verileri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, nitel verileri toplama aracı olarak da yine araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS 26 programı ile analiz edilmiştir. Deney grubuna yönelik KWL stratejisine göre etkinlikler düzenlenmiştir, kontrol grubunda ise öğretim programının öngördüğü kazanımlara göre etkinlikler uygulanmıştır. Başarı testlerinden elde edilen verilerin analizinde “Bağımlı ve Bağımsız t-Testleri” kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır.

Uygulama öncesi ve sonrası gruplara uygulanan ön test ve son test sonuçlarından elde edilen veriler SPSS 26 istatistik programıyla analiz edilmiştir. Çalışma sonunda KWL stratejisine dayalı etkinlikleri uygulayan deney grubunun ilk ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Deney grubu ile kontrol grubunun ilk test sonuçları arasında anlamlı farklılık belirlenemezken uygulama sonunda deney grubu ile kontrol grubuna uygulanan son test sonuçlarının verileri arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda deney grubunun bilgi verici metinleri anlama düzeylerinin yüksek olduğu ve kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KWL stratejisi gözlem formlarına ve görüşme sonuçlarına göre öğrenciler bu stratejiyi anlamlı bulmuş ve öğrencilerin derslere ilgisi artmıştır. Bu araştırmada Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için uygulanan KWL stratejisinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**2024, 239 sayfa**

**Anahtar sözcükler:** KWL, Okuduğunu Anlama, Karma Yöntem, Betimsel Analiz

## **ABSTRACT**

### **Ph. D. DISSERTATION**

#### **THE EFFECT OF ACTIVITIES BASED ON KWL (KNOW-WANT-LEARN) STRATEGY ON 6TH GRADE STUDENTS' ABILITY TO UNDERSTAND INFORMATIONAL TEXTS**

**Advisor: Assoc. Prof. Dr. Yasin KILIÇ**

**2024, Page: 239**

**Jury: Prof. Dr. Rezan KARAKAŞ**

**Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM**

**Assoc. Prof. Dr. Yasin KILIÇ**

**Assoc. Prof. Ahmet KARABULUT**

**Assoc. Prof. Sait YILTER**

With this research, activities based on the KWL (Know-Want-Learn) strategy enable the understanding of informative texts in the 6th grades of secondary school and the dispersion of the explosion. An exploratory sequential mixed methods design was used in this study. The research was conducted in a public secondary school located in the central district of Siirt province. The study group of this research consists of 48 students studying in the 6th grade in the fall semester of the 2022-2023 academic year. In the research, "Reading Comprehension Achievement Test" prepared by the researcher was used as a tool to collect quantitative data, and "Semi-Structured Interview Form" prepared by the researcher was used as a tool to collect qualitative data. Quantitative data were analyzed with SPSS 26 program. Activities were organized according to the KWL strategy for the experimental group, and activities were implemented in the control group according to the outcomes predicted by the curriculum. "Dependent and Independent t-Tests" were used to analyze the data obtained from the achievement tests. Qualitative data were interpreted using the descriptive analysis method.

The data obtained from the pre-test and post-test results applied to the groups before and after the application were analyzed with the SPSS 26 statistical program. At the end of the study, a significant difference was detected between the first and last test results of the experimental group, which applied activities based on the KWL (Know-Want-Learn) strategy. While no significant difference could be determined between the first test results of the experimental group and the control group, at the end of the application, it was determined that there was a significant difference between the data of the final test results applied to the experimental group and the control group. At the end of the research, it was concluded that the experimental group had a higher level of understanding of informative texts and was more successful than the control group. According to the KWL strategy observation forms and interview results, students found this strategy meaningful and students' interest in lessons increased. In this study, it was concluded that the KWL strategy applied to improve reading comprehension skills in Turkish lessons was effective.

**2024, 239 pages**

**Keywords:** KWL, Reading Comprehension, Mixed Method, Descriptive Analysis

## TEŞEKKÜR

Dört yıldır emek verdiğim doktora tezime nihayet tamama erdi. Çok şükür ki planladığımdan daha iyi ve öğretici bir süreç oldu benim için. Tezimi tamamladığım için insanlar beni tebrik ettikçe tebrik edilmesi gereken onca emek sahibi sayısız güzel insanların olduğunu düşünüyorum. Bu vesile ile tezin uzun süren hazırlık sürecinde çok fazla güzel insanın duası ve desteği var. Tüm teşekkürler bu sayfaya sığmak zorunda olduğundan hepsine gönülden teşekkürlerimi bu satırlarla arz etmek isterim.

Tez sürecinde benden deneyimlerini esirgemeyen ve daima desteğini hissettiğim çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Yasin Kılıç'a, jüri üyesi hocalarım Prof. Dr. Rezan Karakaş, Prof. Dr. Oğuzhan Sevim, Doç. Dr. Ahmet Karabulut ve Doç. Dr. Sait Yilter başta olmak üzere ilköğretimden bu yana üzerimde emeği olan hocalarımla her birine, destekleriyle yanımda olan değerli hocam Prof. Dr. Cahit Epçaçan'a, Türkçe eğitimine sunduğu çok kıymetli destek ve perspektif için hocam Prof. Dr. Ahmet Halil Kırkılıç'a, çalışmanın tüm aşamalarında bana uygun ortam sağlayan 15 Temmuz Demokrasi Şehitleri Ortaokulu idareci, öğretmen ve öğrencilerine, tez çalışması süresince bu çalışmanın gerektirdiği ağır çalışma koşullarına benimle katlanan, desteğini ve güler yüzünü hiç esirgemeyen aileme, arkadaşlarıma, meslektaşlarıma gönülden, samimi ve minnet dolu teşekkürlerimi arz ediyorum.

.../.../2024

Hamza YAŞAR

## İTHAF

**Aileme,**

*Dualarıyla bir yerlere geldiğime inandığım rahmetli babaanneme,  
Kendimi bildim bileli bana koşulsuzca sevildiğimi hissettiren anne ve babama,  
Anne ve babamın en güzel mirası olan kardeşlerime,  
Pencerelerimi çiçeklendiren, yol arkadaşım eşime,  
Gözümün nuru, ömür sermayemin yegâne kârı, kızım Esma ve oğlum Sencer'e  
**İthaf ediyorum.***

## SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

|        |                                                     |
|--------|-----------------------------------------------------|
| ABİDE  | Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi |
| BBÖ    | Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim       |
| BİÖK   | Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon     |
| DGS    | Dikey Geçiş Sınavı                                  |
| EBA    | Eğitim Bilişim Ağı                                  |
| ISOCG  | İncele-Sor-Oku-Cevapla-Gözden Geçir                 |
| İSOTEG | İncele - Sorgula - Oku - Tekrar Et - Gözden Geçir   |
| ITEMAN | Madde Analiz Programı                               |
| İTS    | İş Birlikli Tartışma Sorgulama                      |
| KPSS   | Kamu Personel Seçme Sınavı                          |
| KR 20  | Kuder Richardson Formülü                            |
| KWL    | Know-Want-Learn (Bil- İste-Öğren)                   |
| LGS    | Liselere Geçiş Sistemi                              |
| MEB    | Millî Eğitim Bakanlığı                              |
| MURDER | Ruh Hali-Anla-Hatırla-Keşfet-Değerlendir-Tekrarla   |
| OABT   | Okuduğunu Anlama Başarı Testi                       |
| OECD   | Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü              |

|       |                                                      |
|-------|------------------------------------------------------|
| PARS  | Ön Bakış-Soru-Okuma-Özetleme                         |
| PIRLS | Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması |
| PISA  | Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı          |
| PORPE | Tahmin Et-Organize Et-Dene-Uygula-Değerlendir        |
| REAP  | Oku-Kodla-Özetle-Düşün                               |
| RAM   | Rahatla-Harekete Geç-Motive Et                       |
| RAP   | Oku-Sor-Açıkla                                       |
| RIPS  | Oku, Oku-Betimle-Açıkla-Hızlan/Yavaşla/Yardım İste   |
| SPSS  | Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı             |
| SQ3R  | İncele-Sor-Oku-Tekrar İfade Et                       |
| SQ4R  | İncele-Sor-Oku-Tekrar İfade Et-Yansıt                |
| TAP   | Test Analiz Programı                                 |
| TDK   | Türk Dil Kurumu                                      |
| TİÖD  | Tahmin-İnceleme-Özet-Örgütleme-Değerlendirme         |
| TOBB  | Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği                   |
| TTK   | Talim ve Terbiye Kurulu                              |
| TÜİK  | Türkiye İstatistik Kurumu                            |
| YKS   | Yükseköğretim Kurumları Sınavı                       |
| T.C.  | Türkiye Cumhuriyeti                                  |
| TV    | Televizyon                                           |

|                 |                              |
|-----------------|------------------------------|
| f               | Frekans                      |
| %               | Yüzde                        |
| $\bar{x}$       | Aritmetik Ortalama           |
| dk.             | Dakika                       |
| K               | Kişi                         |
| n               | Veri Sayısı                  |
| p               | Anlamlılık Düzeyi            |
| pj              | Madde Güçlük İndeksi         |
| r <sub>jx</sub> | Madde Ayırt Edicilik İndeksi |
| S               | Standart Sapma               |
| T               | t değeri (t- testi)          |
| vb.             | ve benzeri                   |

## ŞEKİL ve ÇİZELGELER DİZİNİ

### Şekiller Dizini

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 1. Okumanın Öğeleri (Güneyli, 2003) .....                                                                                     | 24  |
| Şekil 2. Okuma Sürecinde Kullanılan Ön Bilgiler (Ülper, 2010) .....                                                                 | 68  |
| Şekil 3. Karma Yöntem Desenleri (Cresswel, 2017).....                                                                               | 91  |
| Şekil 4. Açımlayıcı Sıralı Karma Yöntem Deseni Aşamaları.....                                                                       | 93  |
| Şekil 5. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarına İlişkin Sütun Grafiği .....                  | 121 |
| Şekil 6. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarına İlişkin Sütun Grafiği .....                | 123 |
| Şekil 7. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testi Puanlarına İlişkin Sütun Grafiği ..... | 125 |
| Şekil 8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarına İlişkin Sütun Grafiği.....     | 126 |

### Çizelgeler Dizini

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Çizelge 1. PISA Okuma Becerileri Performansı .....                                                                           | 9  |
| Çizelge 2. Okuma-Anlama Başarı Oranları (Fidan ve Baykul, 1994).....                                                         | 21 |
| Çizelge 3. Okuma-Anlama Başarı Oranları PISA 2022 (PISA MEB, 2022).....                                                      | 22 |
| Çizelge 4. Türkçe Dersi 6. Sınıf Kazanımları ve Kazanım Oranları .....                                                       | 22 |
| Çizelge 5. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler (Tompkins, 2006).....                                                      | 34 |
| Çizelge 6. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Zihinsel Faaliyetler (Güneş, 2004) .....                                               | 35 |
| Çizelge 7. Metinde Ana Fikrin Yeri (Smith ve Elliot, 1986).....                                                              | 37 |
| Çizelge 8. Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrası Stratejileri (Güngör, 2004).....                                                  | 43 |
| Çizelge 9. Okuduğunu Anlama Düzeyini Yükselten Kavrama Stratejileri (Pressley, 2002) .....                                   | 44 |
| Çizelge 10. Okuma Stratejilerinin Sürece Dağılımı (Daly, E.Chafouleas, Skinner, 2005) .....                                  | 45 |
| Çizelge 11. KWL Stratejisi Uygulama Tablosu Çalışma Formu (Ogle, 1989).....                                                  | 60 |
| Çizelge 12. Araştırmacı Tarafından Uyarlanan KWL Şablonu.....                                                                | 60 |
| Çizelge 13. Sınıf Düzeylerine Göre Bilgilendirici Metin Türünün Dağılımı (TTK Türkçe Öğretim Programı, 2019) .....           | 62 |
| Çizelge 14. Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversiteler Bazında Sayısal Dağılımı .....   | 70 |
| Çizelge 15. Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bölümler Bazında Sayısal Dağılımı .....        | 70 |
| Çizelge 16. KWL Okuduğunu Anlama Stratejisi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversiteler Bazında Sayısal Dağılımı ..... | 71 |
| Çizelge 17. KWL Okuduğunu Anlama Stratejisi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bölümler Bazında Sayısal Dağılımı .....      | 71 |

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Çizelge 18. Araştırma Modelinin Deneyisel Deseni .....                                                                                              | 93  |
| Çizelge 19. Yazılı Puan Ortalamaları .....                                                                                                          | 95  |
| Çizelge 20. Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyet Dağılımları .....                                                                                       | 96  |
| Çizelge 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Seçilmesi İçin Uygulanan Ölçmelerin Sıralaması ve Toplam Aritmetik Ortalama Değerleri.....                 | 97  |
| Çizelge 22. Deney ve Kontrol Gruplarına Seçilen Şubelerin Aritmetik Ortalama Değerleri.....                                                         | 98  |
| Çizelge 23. Pilot Uygulama Ölçmelerinin Toplam Aritmetik Ortalama Değerleri ve Sıralaması .....                                                     | 99  |
| Çizelge 24. Araştırma Uygulama Süreci Takvimi.....                                                                                                  | 100 |
| Çizelge 25. Okuduğunu Anlama Testi Ölçeği Güvenirlilik Çalışması .....                                                                              | 103 |
| Çizelge 26. Araştırma Kapsamında İncelenen Ders Kitapları .....                                                                                     | 105 |
| Çizelge 27. Uygulamada Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşü Puanları .....                                                                | 106 |
| Çizelge 28. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizleri .....                                                                                    | 108 |
| Çizelge 29. Okuduğunu Anlama Testi ITEMAN Analizi.....                                                                                              | 109 |
| Çizelge 30. Pilot Uygulama Bağımsız Gruplar T-Testi (5. ve 7. Sınıflar).....                                                                        | 109 |
| Çizelge 31. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Değeri.....                                                                              | 112 |
| Çizelge 32. Test ve Ölçeklere İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....                                                                   | 112 |
| Çizelge 33. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....            | 120 |
| Çizelge 34. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Korelasyon Değerleri.....                                      | 120 |
| Çizelge 35. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Bağımsız Gruplar “T Testi” Değerleri.....                      | 121 |
| Çizelge 36. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....          | 122 |
| Çizelge 37. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Korelasyon Değerleri.....                                    | 122 |
| Çizelge 38. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Bağımsız Gruplar “T Testi” Değerleri.....                    | 123 |
| Çizelge 39. Deney ve Kontrol Gruplarında Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... | 124 |
| Çizelge 40. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testine Ait Bağımsız Gruplar “T Testi” Değerleri .....    | 124 |
| Çizelge 41. Deney ve Kontrol Gruplarında Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Son Testine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... | 125 |
| Çizelge 42. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Son Testine Ait Bağımsız Gruplar “T Testi” Değerleri.....    | 126 |
| Çizelge 43. KWL Stratejisini İlişkin Öğrenci Görüşleri.....                                                                                         | 127 |
| Çizelge 44. KWL Stratejisinin En Çok Sevilen Bölümü .....                                                                                           | 129 |
| Çizelge 45. Tekniğin En Zor Bölümü .....                                                                                                            | 131 |

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Çizelge 46. Diğer Derslerle Kullanılma Durumu .....                            | 133 |
| Çizelge 47. Birlikte Yürütülen Türkçe Dersinin Hoşunuza Giden Yönleri .....    | 135 |
| Çizelge 48. Birlikte Yürütülen Türkçe Dersinin Hoşunuza Gitmeyen Yönleri ..... | 137 |
| Çizelge 49. KWL Stratejisinin Bilgilendirici Metinler Üzerindeki Faydası ..... | 138 |
| Çizelge 50. Diğer Görüşler .....                                               | 140 |



## İÇİNDEKİLER

|                                                                      |      |
|----------------------------------------------------------------------|------|
| ÖZET.....                                                            | i    |
| ABSTRACT .....                                                       | ii   |
| TEŞEKKÜR.....                                                        | iii  |
| İTHAF .....                                                          | iv   |
| SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ .....                                 | v    |
| ŞEKİL ve ÇİZELGELER DİZİNİ .....                                     | viii |
| İÇİNDEKİLER.....                                                     | xi   |
| 1. GİRİŞ .....                                                       | 1    |
| 1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....                               | 4    |
| 1.2. Problem Durumu .....                                            | 7    |
| 1.3. Sayıtlılar .....                                                | 11   |
| 2. KURAMSAL TEMELLER .....                                           | 12   |
| 2.1. Okuma.....                                                      | 12   |
| 2.2. Okumanın Önemi .....                                            | 16   |
| 2.3. Okumanın Amaçları .....                                         | 17   |
| 2.4. Okumanın Süreçleri.....                                         | 18   |
| 2.5. Okuma Öğretimi.....                                             | 20   |
| 2.6. Okumanın Öğeleri .....                                          | 24   |
| 2.7. Okumanın Boyutları .....                                        | 25   |
| 2.8. Okuma Çeşitleri.....                                            | 27   |
| 2.9. Anlama.....                                                     | 30   |
| 2.10. Okuduğunu Anlama.....                                          | 32   |
| 2.11. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler .....                   | 38   |
| 2.12. Okuduğunu Anlama Süreçleri.....                                | 39   |
| 2.13. Strateji Kavramı.....                                          | 39   |
| 2.14. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler .....                   | 46   |
| 2.14.1. Beklenti Oluşturma Stratejisi.....                           | 46   |
| 2.14.2. Şema Oluşturma Stratejisi .....                              | 46   |
| 2.14.3. Başkasına Öğretiyormuş Gibi Okuma Stratejisi .....           | 47   |
| 2.14.4. Kendine Güven (Öz Güven) ve İçten Güdülenme Stratejisi ..... | 47   |
| 2.15. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler .....                   | 47   |

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.15.1. Metnin Kenarına Not Alma Stratejisi.....                                                  | 47 |
| 2.15.2. Kelimelerin Değil Düşüncelerin Takibini Yapma Stratejisi.....                             | 47 |
| 2.15.3. Altını Çizme Stratejisi .....                                                             | 47 |
| 2.16. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler .....                                               | 48 |
| 2.16.1. Özetleme (Summarize).....                                                                 | 48 |
| 2.16.2. Okunan Metni Tekrar Etme Stratejisi (Repetition Strategy) .....                           | 49 |
| 2.16.3. Anlamlandırma Stratejisi (Meaning Strategy) .....                                         | 49 |
| 2.16.4. Soru-Cevap İlişkileri Stratejisi (Question-Answer Relationship).....                      | 49 |
| 2.16.5. Karşılıklı Soru Sorma Stratejisi (Reciprocal Questioning Request) .....                   | 49 |
| 2.17. Okuma Sürecinin Tümünde Kullanılan Stratejiler .....                                        | 50 |
| 2.17.1. SQ3R (İncele-Sor-Oku-Tekrar İfade Et) .....                                               | 50 |
| 2.17.2. SQ4R (İncele-Sor-Oku-Tekrar İfade Et-Yansıt).....                                         | 50 |
| 2.17.3. RAP (Oku-Sor-Açıkla).....                                                                 | 50 |
| 2.17.4. ISOCG (İncele-Sor-Oku-Cevapla-Gözden Geçir) .....                                         | 51 |
| 2.17.5. PARS (Ön Bakış-Soru-Okuma-Özetleme).....                                                  | 51 |
| 2.17.6. REAP (Oku-Kodla-Özetle-Düşün) .....                                                       | 51 |
| 2.17.7. PORPE (Tahmin Et-Organize Et-Dene-Uygula-Değerlendir) .....                               | 51 |
| 2.17.8. RAM (Rahatla-Harekete Geç-Motive Et).....                                                 | 52 |
| 2.17.9. SIP (Özetle-Canlandır-Tahmin Et) .....                                                    | 52 |
| 2.17.10. RIPS (Oku, Tekrar Et-Tasvir Et-Açıkla-Hızlan/Yavaşla/Destek İste)..                      | 52 |
| 2.17.11. MURDER (Ruh Hali-Anlama-Hatırlama-Keşfetme-Değerlendirme-<br>Tekrar Gözden Geçirme)..... | 52 |
| 2.17.12. Stratejik Not Alma (Strategic Note-Taking).....                                          | 53 |
| 2.17.13. Karşılıklı Öğretim Stratejisi (Reciprocal Teaching) .....                                | 53 |
| 2.17.14. Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) .....                                                 | 54 |
| 2.17.15. İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading) .....                       | 54 |
| 2.17.16. İTS (İşbirlikli Tartışma Sorgulama) Stratejisi (Coop/ Dis/ Q) .....                      | 54 |
| 2.17.17. Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map and Graphic<br>Organizers) .....   | 54 |
| 2.17.18. TİÖD (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütleme-Değerlendirme).....                             | 55 |
| 2.17.19. Tekrarlı Okuma Yöntemi.....                                                              | 55 |
| 2.17.20. Hikâye Haritası Yöntemi .....                                                            | 55 |
| 2.17.21. Ekleme Stratejisi.....                                                                   | 55 |

|                                                                                                            |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.17.22. KWL Stratejisi (Bil-İste-Öğren) .....                                                             | 56         |
| 2.18. Okuma Eğitiminde Metin.....                                                                          | 60         |
| 2.19. Metin Türleri .....                                                                                  | 63         |
| 2.20. İlgili Araştırmalar .....                                                                            | 69         |
| <b>3. MATERYAL VE YÖNTEM .....</b>                                                                         | <b>91</b>  |
| 3.1. Araştırma Modeli/ Deseni.....                                                                         | 91         |
| 3.2. Çalışma Grubu.....                                                                                    | 94         |
| 3.3. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler .....                                             | 96         |
| 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....                                                       | 96         |
| 3.5. Uygulama Süreci .....                                                                                 | 98         |
| 3.6. Veri Toplama Araçları.....                                                                            | 102        |
| 3.7. Verilerin Analizi.....                                                                                | 111        |
| 3.8. Araştırmacının Rolü .....                                                                             | 114        |
| 3.9. Araştırmada Dikkat Edilen Etik Kurallar .....                                                         | 114        |
| 3.10. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği .....                                                          | 115        |
| 3.11. Araştırmanın Kapsamı .....                                                                           | 118        |
| 3.12. Tanımlar .....                                                                                       | 119        |
| <b>4. ARAŞTIRMA BULGULARI .....</b>                                                                        | <b>120</b> |
| 4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                                     | 120        |
| 4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                                             | 120        |
| 4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                                              | 122        |
| 4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                                              | 124        |
| 4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                                            | 125        |
| 4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Tartışma ve Yorumlar .....                                   | 127        |
| <b>5. SONUÇ, ÖNERİLER VE TARTIŞMA .....</b>                                                                | <b>142</b> |
| 5.1. Sonuçlar .....                                                                                        | 142        |
| 5.1.1. KWL Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkilerine<br>Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 142        |
| 5.1.2. KWL Stratejisinin Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri ile İlgili Sonuç<br>ve Tartışma .....       | 148        |
| 5.2. Öneriler .....                                                                                        | 151        |
| 5.2.1. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler .....                                                        | 152        |

|                        |            |
|------------------------|------------|
| <b>KAYNAKÇA.....</b>   | <b>153</b> |
| <b>EKLER.....</b>      | <b>172</b> |
| <b>ÖZ GEÇMİŞ .....</b> | <b>221</b> |



## 1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretim faaliyetleri bireyin çok yönlü olarak gelişip yetişmesini hedefleyen, onların iyi ve faydalı vatandaşlar olmasını amaçlayan uzun bir süreçtir. Türkçe eğitimi bu faaliyetlerin bir cüzünü oluşturur. Bireyin anlama ve anlatma becerilerini geliştirme Türkçe eğitiminin temel amaçları arasında yer almaktadır (Karabulut, 2020). Talim ve Terbiye Kurulu (TTK, 2019) tarafından hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bunlar yazma, konuşma, dinleme ve okuma dil becerilerinden oluşmaktadır. Okuma becerisi, dil gelişimine sunduğu katkı bakımından oldukça anlamlıdır. Çünkü okuma işlevini istenilen bir düzeyde gerçekleştiren öğrencilerin düşüncelerini daha iyi aktarabildiği ve söz dağarcıklarını daha iyi geliştirebildiği bilimsel çalışmalarda görülmektedir (Sevim ve Söylemez, 2018).

Öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde oldukça önemli olan okuma ve okuduğunu anlama, günlük yaşamın vazgeçilmez öğelerinden biridir. Bu bağlamda, okuma becerisi gelişen öğrencilerin metinleri anlama ve yorumlamada daha başarılı oldukları görülmektedir (Kılıç, 2017). Goldman ve Rakestraw (2000)'e göre okumanın anlamlı olmasının temel koşulu okunan metinden bilgi edinmedir. Bilgi edinme sürecinde bilgilendirici metinler okuduğunu anlama işinde öğrencilere önemli katkılar sunar. Birçok araştırmacı bilgilendirici metin ve okuma stratejilerinin çok yakın bir ilişki içerisinde olduğuna dikkat çeker (Yore, Bisanz ve Hand, 2010). Demirel ve Şahinel (2006), okuma ve anlama kavramlarının iki farklı çaba olmadığını, birbirlerine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olduklarını ve birbirini tamamladıklarını belirtmiştir. İlköğretimin ilk yıllarından itibaren Türkçe dersinde öğrencilere bu kavramları kazandırmaya yönelik öğretim programı çalışmaları yapılmıştır. Özellikle 2009, 2017 ve son yapılan 2019 Türkçe eğitimi müfredat çalışmaları ile bu kavramların kazandırılması hedeflenmiştir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Ana dili eğitimi yetersiz öğrenciler okuma ve okuduğunu anlama noktasında bu kavramlarla ilgili sorunlar yaşayabilmektedir. Yaşanabilecek olası sorunların önüne geçebilmek için öğretmenlerin öğrencilere okuma ve anlama becerisi kazandırmak adına iyi bir eğitim vermeleri gerekir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1999)'e göre ana dili eğitiminin en önemli boyutları anlama ve anlatmadır.

İyi bir ana dili eğitimi almış çocuklar, bilgi edinmenin temel yollarından biri olan metni amacına uygun olarak kavrayarak okuyabilir ve anlama düzeyini arttırabilir. İçinde yaşanan karmaşık ve değişken toplum düzenine ayak uydurmanın yollarından biri de ana dili eğitiminin iyi bir şekilde verilmesiyle gerçekleşir. Çünkü okuma ve anlama durumunun sağlanabilmesi için en etkili araç ana dili eğitimidir (Özbay, 2009). İyi bir ana dili eğitimi ile anlama düzeyi artan çocukların hayata çok daha farklı bakış açılarıyla baktığı söylenebilir. Bu anlamlı farklılığın oluşmasında, anlama, kavrama ve yeni anlamlar çıkarma düzeylerinin artmasında akla ilk gelen konuların başında yine okuma becerisi gelir. Bloom (1995), okuduğunu anlama kavramının tüm dersler için gerekli olduğunu ve derslerde başarılı olmanın ön koşulunun okuduğunu anlama ve kavrama olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Özaslan (2006) da okuma becerisi gelişen öğrencilerin hem sözel hem sayısal derslerde başarılı olduklarını, böyle bireylerin yaşamlarında daha başarılı olabileceklerini belirtmiştir. Tazebay (2005)'a göre, okuma etkinliği anlama ile neticelenirse bir değer ifade eder. Anlama kavramına dair bu yorumlar incelendiğinde yaşantımızı anlamlandıran, hayatımıza yön veren ve bize çeşitli bakış açıları kazandırarak yeni ufuklar açan okuma becerisinin öğretim sürecinde kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin olay ve olguları, doğru ve hızlı kavrayabilmeleri ciddi ve planlı bir okuma eğitimi almalarıyla mümkündür. Bu eğitimin doğru ve istenilen bir biçimde planlanmasında okuma sevgisi öncelikli hedefler arasında kabul edilir. Okuma işini severek yapan bireylerin dili daha etkili kullanabileceği, düşünce ufkunun geniş olabileceği ve kendini tanıma noktasında daha sağlıklı düşüncelere sahip olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın temel noktası da eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini kazanmasında etkili olan okuma stratejilerini araştırmaktır (Duke ve Pearson, 2002; Epçaçan, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Davis ve Neitzel (2010)'e göre, eğitimde okuma stratejisi kullanma, okuma ve anlama sürecinde oldukça etkili bir metottur. Bu stratejilerin kullanılması ile öğrenci anlama sürecinde aktif olmayı, ön bilgilerini harekete geçirmeyi, yeniden yapılandırılan eğitim anlayışına uygun olarak edindiği bilgiyi zihinsel süreçlerden geçirerek yeni anlamlar oluşturmayı ve çıkarımlarda bulunmayı öğrenir.

Yılmaz (2008), okuduğunu anlama stratejilerinin öğrenilmesinin temel koşulu olarak ilgili stratejilerin hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından bilinip uygulanması ile gerçekleşebileceğini savunmuştur. Yeniden yapılandırılan eğitim sistemi ve güncel eğitim müfredatlarında da okuduğunu anlama stratejilerine birçok farklı şekilde yer verilmiştir. Özetleme, altını çizme, not alma, drama, zihinde canlandırma, akıcı okuma vb. birçok strateji bu kapsamda müfredata (Talim ve Terbiye Kurulu, 2019) alınmıştır. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeleri maksadıyla Türkçe ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yer verilmiştir. Öğrencilerin karşılaştıkları bir metni anlamaları ve üst düzeyde kavramaları için okuduğunu anlamaya yönelik oluşturulan strateji ve teknikler öğretmen rehberliğinde öğretilir. Bu stratejilerin uygun bir şekilde kullanımı ile öğrenciler okuma sürecinde birtakım beceriler kazanarak zamandan tasarruf sağlayabilir ve okuduğunu anlama konusunda güçlü bir tekniğe sahip olur.

Susar (2006), bu tekniğe sahip bireylerin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olabileceğini savunmuştur. Bu hedef doğrultusunda, araştırmamızın konusunu KWL (Bil-İste-Öğren) okuma stratejisi oluşturmuştur. Bu stratejinin belirlenmesinde birçok faktör etkili olmuştur. Bunların başında bu stratejinin, okuma sürecinin her aşamasında kullanıma uygun olması ve ilköğretim düzeyi okuma etkinliklerinde etkili olarak kullanılabilmesidir. Mesela Ogle (1989)'nin KWL stratejisinin öğrencilerin okudukları metin üzerinde etkin öğrenmeye yönelmelerini sağladığını ifade etmesi, Temizkan (2007)'ın öğrencilerin bu stratejiyi kullanmalarında aktif olduklarını ve çalışmalarda etkin olduklarını tespit etmesi, Tok ve Sarı (2007)'nın araştırmalarında KWL stratejisinin hayat boyu öğrenme sürecinde oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmaları ve Avcı (2009)'nın çalışmasında bu stratejiyi üstbilişsel öğrenme ve kendi öğrenme sürecini izleyerek kalcı öğrenmeler gerçekleştirme kapsamında oldukça etkili olduğunu tespit etmesi, araştırma konumuzun KWL okuma stratejisi olarak seçilmesinde etkili olan faktörlerdir.

Okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde izlenecek yollar ve gereken işlemler hakkında yerli yabancı birçok çalışma yapılmıştır. Bu amaçla yurt içi ve yurt dışında çok sayıda tez ve makale kaleme alınmıştır.

Alan yazınında yer alan çalışmalar okuma becerisinin birçok farklı strateji kullanımı ile geliştirilebileceğini göstermektedir (Yazıcı, 2006; Yurd, 2007; Temizkan, 2007; Tok ve Sarı, 2007; Tok, 2008; Özyılmaz, 2010; Sulak, 2014; Uzuner, 2014; Eker, 2015; Berber, 2016; Tokgöz, 2019; Sayar, 2020).

Yukarıda sözünü ettiğimiz çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, KWL okuma stratejisinin, öğrencilerin anlama ve kavrama becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ortaokul düzeyinde KWL okuma stratejisinin uygulanmasının öğretimde verimliliği arttıracak varsayılmaktadır. Çünkü KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisi öğrencilerin okuma öncesi ön bilgilerini harekete geçirmelerini, okuma sırasında hedef belirlemelerini, okuma sonrasında metne bütüncül açıdan bakmalarını temin eder ve okumanın tüm aşamalarında öğrencilerin öğrenmelerine büyük kolaylık sağlar.

### **1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırma, okuduğunu anlama stratejilerinden KWL stratejisine dayalı etkinliklerin 6. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama becerilerine etkisini incelemeye yöneliktir. Burada temel alınan nokta, öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama seviyelerini tespit etmektir. Metinler Türkçe dersi için önemli bir yer teşkil eder. Çünkü öğrenciler daha önce hiç karşılaşmadıkları bilgileri, kavramları ve kelimeleri bu metinler aracılığıyla öğrenmektedir. Sözünü ettiğimiz hususlar, konuya ilişkin yapılan bilimsel çalışmalarla ortaya konmuştur (Zouhor, Bogdanović, Skuban ve Milica, 2017).

Okuma stratejileri konusunda araştırma yapan Gelen (2008) öğrencilerin okuma becerilerinde zayıf olmasının, derse karşı olan ilgi ve motivasyonlarını da olumsuz etkileyeceğini, bu sebeplerden ötürü Türkçe derslerinde okuma becerilerinin bilinçli ve sistematik bir şekilde geliştirilmesi için metin öğretiminin en iyi şekilde uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı alanda çalışma yapan Tayşi (2007)'ye göre, ülkemizdeki ilköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri, gelişmiş ülkelerdeki okuduklarını anlama düzeylerine kıyasla daha düşüktür. Öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin henüz ilköğretim çağında kazandırılması onların sonraki eğitim kademelerinde akademik olarak başarılı olmaları açısından önemlidir (Yılmaz, 2008).

Bu konuda araştırma yapan Gelen vd. (2008)'e göre, okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar Türkçe dersiyle sınırlı olmamalı, diğer tüm derslerde okuma becerisine yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Tatar ve Soylu (2006)'nın okuduğunu anlama becerisinin matematik dersi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmesi, bu düşünceyi kanıtlar niteliktedir. Yılmaz ve Şekerci (2016) de okuduğunu anlama becerisinin kazanılması sürecinde yaşanan sıkıntıların öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Elliot ve Gibbs (2008), okuduğunu anlama becerisi zayıf olan öğrencilerin akranlarına göre sosyal yaşamlarında daha başarısız olduklarını tespit etmiştir. Ancak Türkiye'deki eğitim öğretim faaliyetlerinde okuduğunu anlama ve kavrama çalışmalarına fazla yer verilmediği görülmektedir (Ateş ve Akyol, 2013).

Türkiye'de okuma ve okuduğunu anlama başarılarını arttırmaya yönelik birçok çalışma yapılmasına rağmen, bu alanda yeteri seviyede bir mesafenin alınmadığı anlaşılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uluslararası düzeyde yapılan PISA, PIRLS ve ulusal düzeyde yapılan ABİDE sınavlarına ait izleme araştırma raporlarına ait sonuçlar bu bilgiyi doğrular niteliktedir. MEB (2019) tarafından yaptırılan 21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesi konulu PISA verileri bu alanla ilgili en önemli göstergedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015, 2018 ve 2022 verilerine bakıldığında ülkemizin okuma becerileri diğer ülke öğrencilerine göre oldukça düşüktür.

MEB (2023) verilerine göre Türkiye, 2022 PISA okuma performansı bakımından OECD ülkelerinin ortalamasının altında yer almıştır. Yine 2019 yılında gerçekleştirilen ABİDE (2019) sınavında öğrencilerin büyük çoğunluğu alt düzey okuma becerileri kategorisinde yer almıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ile Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Türkiye Eğitim Meclisinin çalışmasına göre, 2020 yılında ülkede üretilen kitap oranlarına bakıldığında kişi başına düşen kitap sayısının 7,3 olduğu görülür (TOBB, 2021). Bu oran ülkemizde kitap okuma alışkanlığının henüz gelişmemiş olduğunu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca Türkiye Eğilimleri Araştırma Raporu verilerine göre de 2019 yılında kitap okumayanların oranı %50,9 iken bu oran 2021 yılında %59,1 olarak açıklanmıştır (Global Academy, 2021). Bu oranlar da kitap okuma alışkanlığının henüz gelişmediğini, aksine gerilediğini göstermektedir.

Ülkemizin okuma ve anlama becerileri bakımından daha iyi bir düzeye erişebilmesi, yaşanan problemlerin ortadan kalkması ve ülkemizin bu konuda daha iyi bir noktaya gelebilmesi adına okuduğunu anlama becerileri ve okuma stratejileri üzerine yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bu kapsamda kullanılabilecek birçok yöntem ve strateji bulunmaktadır. Demirel ve Epçaçan (2012), okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonunda eğitimcilerin farklı stratejiler kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum okuduğunu anlama ve kavrama becerilerinin geliştirilebilir olduğunu göstermektedir. Aktaş ve Bayram (2018)'a göre, kullanılan stratejiler ile okuduğunu anlama becerileri gelişen öğrencilerin tam öğrenmelerinin gerçekleşmesi olanaklı hale gelir. Sidekli ve Çetin (2018) ve Doğan (2017)'in okuma stratejilerinin okuma ve anlama üzerine etkisi konusunda yürüttükleri meta analiz çalışmalarında, okuma stratejisi kullanımının mevcut öğretim müfredatında yeteri düzeyde yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan alan yazını çalışmasında, okuma stratejilerinden KWL stratejisi ile ilgili özellikle yurt içinde oldukça az sayıda çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların da tamamen KWL stratejisine yönelik olmadığı, genelde dolaylı yollardan bu stratejiye yer verme şeklinde olduğu görülmüştür. Yani KWL stratejisi müstakil olarak incelenmemiştir. İlgili strateji ile ortaokul seviyesinde Türkçe dersi okuduğunu anlama becerileri üzerine ise hiçbir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Bu strateji üzerine ulusal düzeyde araştırma yürüten Eker (2015), Tok (2008), Olğun ve Yurd (2008), Tok ve Sarı (2007), Özyılmaz ve Alıcı (2011)'nin çalışmalarının sonuçları incelendiğinde bu stratejinin okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar okuduğunu anlama ve kavrama becerileri adına önemli bilgi ve sonuçlar sunmuş olsa da KWL stratejisine yönelik kayda değer çalışma yapılmamıştır. Özellikle ulusal alan yazınında bu alanda yapılan çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmüştür.

Bu çalışma, deney grubunda yer alan öğrencilere çalışma sonunda yapılan görüşme ile KWL stratejisinin öğrencilerin görüşüne sunulması adına da alan yazınında ilk tespit çalışmasıdır. Araştırma, bu kapsamda yapılan ilk çalışma olduğundan özgün ve önemlidir. Bu çalışmanın okunan metinlerde okuma hatalarının belirlenmesine ve bu hataların azaltılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın aynı zamanda öğretim müfredatı kapsamında eğitim gören öğrencilerin anlama güçlüklerinin tespitinde ve farklı okuma stratejilerin işe koşulması adına etkili olacağı varsayılmaktadır. Okuma stratejilerine yönelik yapılacak olan çalışmaların artması, eğitim öğretim ortamlarında okuduğunu anlama seviyesinin yükselmesi ve bu alanda yaşanan sorunların tespiti için önemli olduğu düşünülmektedir. Kısacası bu stratejinin öğrencilerin daha istekli, eğlenceli ve aktif katılımlı uygulamalarla okuduğunu anlama becerilerini geliştireceği, okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerini tespit edeceği, okumaya ilişkin yaşadıkları problemleri çözüme kavuşturabileceği varsayılmaktadır. Bu çalışmada, KWL okuma stratejisinin 6. sınıf ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **1.2. Problem Durumu**

Bir toplumu oluşturan, topluma ortak bir kimlik bilinci kazandıran ve millî kültür birikimi sağlayan kazanımların temelinde dil eğitimi yer almaktadır. Dil edinme sürecinde Türkçe öğretim programında yer alan dört temel beceri oldukça önemlidir. Dinleme, yazma, konuşma ve okuma becerileri ana dili eğitiminin temelini oluşturur. Dil eğitiminin bireye aktarılmasında en önemli etkenlerden biri ise okuma eğitimidir. Çünkü okuma eğitimi dil ile millî kültür arasında sıkı bir bağ oluşturur. Balcı (2013)'ya göre okuma, yaşam boyunca insanlara öğrenme kapılarını açan ve insanları bilgiye ulaştıran temel bir beceridir.

Okuma bireyin algılama, anlamlandırma ve yorumlama becerilerini geliştirdiği için dil becerileri arasında oldukça önemlidir. Victor Hugo (1862); “Okumak gıdadır, okuyan insanlık, bilen insandır.” sözüyle okumanın değerini anlamlı bir şekilde ifade etmiştir. Okuma, örgün ve yaygın eğitimleri süresince bireylerin kültürlenmesini, bilgi edinmesini temin eder. Okuma eğitimi, yaşam boyu devam eden uzun soluklu bir süreçtir. Bu sürecin doğru ve anlamlı işleyebilmesi için okuma stratejileri oluşturulmalı ve bu stratejiler doğru yerde kullanılmalıdır. Kavcar vd. (1987)'ne göre okuma bilinçli bir şekilde yapılmalıdır. Bilinçli bir okuma planlı ve sağlıklı düşünme sonucunda gerçekleşir. Okuma tekniğini kavramış, okumayı bir alışkanlık haline getirmiş birey bilinçli bir okuyucu olmayı hayata geçirmiş birey olarak kabul edilebilir.

Yalçın (2018), okuma eğitimini ağaca benzetmiştir. Bu ağacın daha sağlam ve daha gür olabilmesi için kök salması gerekir. Benzer şekilde öğrencinin kalıcı bir biçimde okuma becerisini ve bilincini kazanabilmesi için okuma öğretimi planlı ve düzenli bir biçimde gerçekleştirilmelidir. Okumda başarıyı istenilen düzeyde yakalamak ancak okuduğunu anlama ve kavrama ile gerçekleşir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik pek çok çalışma yapılmış ve çeşitli stratejiler geliştirilmiştir (Jared, 1997; Piper, 1992; Schmidt, 1999; Jan ve Schellings, 2006; Fotovatian ve Shokrpour, 2007; Cor, Anastasiou ve Griva, 2009; Deck, 2012; Rahayuningsih ve Wulandari, 2014 ve Lismayanti, 2014). Okuduğunu anlama üzerine kaleme alınan tüm okuma stratejilerinin ortak noktası anlamayı en yüksek seviyeye çıkarmak ve başarısız bir anlama sürecinde okuyucuya destek olmaktır.

2018 yılında Türkiye'nin de yer aldığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) okuma becerileri verilerine göre, öğrencilerimizin 529 puan ve üzeri kategoride olup ortalamamız %4 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sınavdan aldıkları puanlar göz önüne bulundurulduğunda okuma becerileri alanında oldukça yetersiz oldukları görülmektedir. OECD ülkeleri içerisinde son yapılan PISA okuma verilerine göre ülkemiz 2018 yılında 79 ülke içerisinde 41. sırada yer almıştır. 2022 yılında yapılan PISA verilerine göre ise 72 ülke arasında 36. sırada bulunmuştur. Yapılan araştırmalar ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin henüz istenilen seviyede olmadığını göstermektedir.

Okuma becerilerini geliştirmek ve bu alanında ilerleme sağlayabilmek için yöntem, teknik ve strateji gibi unsurların önemi daha fazla anlaşılmıştır. Bu anlamda özellikle Türkçe dersinde okuduğunu anlama çalışmaları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin nihai amaçlarına ulaşabilmek için oluşturulan önemli bir basamaktır. Bu amaç doğrultusunda seçilecek olan okuma stratejilerinin veya tekniklerinin okuduğunu anlama ve kavrama hususunda etkili olduğu söylenebilir. Okuma becerilerini ölçmek için oluşturulan alan performanslarının güncel verilerine bakıldığında OECD ülkelerinin ve diğer tüm ülkelerin puanları bazında Türkiye'nin düşüş eğiliminde olduğu görülmektedir.

**Çizelge 1. PISA Okuma Becerileri Performansı**

| VERİLER       | PISA<br>2003 | PISA<br>2006 | PISA<br>2009 | PISA<br>2012 | PISA<br>2015 | PISA<br>2018 | PISA<br>2022 |
|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| TÜM ÜLKELER   | 494          | 492          | 493          | 496          | 493          | 487          | 476          |
| OECD ÜLKELERİ | 482          | 465          | 464          | 471          | 460          | 453          | 435          |
| TÜRKİYE       | 441          | 447          | 464          | 475          | 428          | 466          | 456          |

Çizelge 1’de yer alan verilere göre tüm ülkelerin 2015 PISA puanı ile 2022 PISA puanı arasında 17 puan gibi büyük bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’nin yıllar bazında puan verilerine bakıldığında ise 428 ile 475 puanları arasında olduğu görülür. 2018 yılında yükselme eğilimi olmasına rağmen ülkemize ait veriler 2022 yılı verilerine göre 10 puanlık bir düşüş yaşanmıştır. Çizelge genel olarak incelendiğinde ise PISA 2022 verilerinde Türkiye’nin diğer ülkelerden geride olduğu ve diğer ülkeler ile arasındaki puan farkının 20 olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu verilerin yanında Sezer (2019), ABİDE 2016-2018 Türkçe dersi uygulamalarında da öğrencilerimizin okuduğunu anlama becerisinde iyi seviyede olmadığını tespit etmiştir.

Okuduğunu anlama stratejilerine yönelik çalışmalar eğitim ve öğretim açısından dikkate değerdir. Bu tür çalışmalar anlamaya ve kavramaya yönelik sorunların çözümüne katkı sunmaktadır. KWL stratejisinin tüm aşamalarında öğrencilerin etkin yer alması onu diğer okuma stratejilerden ayırmakta ve önemli kılmaktadır. Tok ve Sarı (2007) KWL stratejisiyle; öğrencilerin sahip olduğu ön bilgileri etkin bir şekilde öğrenebildiğini, ilk kez gördüğü ve onlarda merak uyandıran bir konu hakkında görüşlerini somut olarak ifade edebildiklerini, okuma sürecinde etkin bir şekilde yer alabildiklerini ifade etmektedir. Tok ve Sarı (2007)’ya göre, KWL stratejisi birçok farklı konuda kullanılabilmektedir, bu stratejinin her üç aşaması öğrencilerin öğrenme stillerine uygundur ve bu strateji öğrencilerin konu hakkındaki bilgilerini açığa çıkaran örgütsel bir araçtır. Kuşdemir ve Bulut (2015) bu stratejiyi kullanmakla öğrencilerin konu hakkında sahip olduğu tüm bilgileri anlama sürecine dâhil ettiklerini, sınıfta bulunan tüm öğrencilerin konuyu öğrenme sürecine katıldıklarını belirtmektedir.

Çalışma kapsamında 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin bu araştırmanın çalışma grubu olarak seçilmesinde bu sınıftaki öğrencilerin okumaya karşı daha olumlu görüşlere sahip olması ve okumaya daha fazla zaman ayırmaları etkili olmuştur (İleri-Aydemir ve Öztürk, 2011). İnce (2012)'nin okuma stratejilerinin kullanımına yönelik yaptığı çalışmada, ilköğretim kademesi öğretmenlerinin KWL okuduğunu anlama stratejisini kullanmadıkları görülmüştür. Diğer okuma stratejilerinden farklı olarak bu stratejinin her üç aşamasında öğrencilerin aktif bir şekilde uygulamaya dâhil olması, onların okumaya karşı ilgisi ve motivasyonu artmıştır. Özbay (2009), öğrencilerin KWL okuma strateji ile yaptıkları okumalarda, metni anlamaya daha çok odaklandıklarını ifade etmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirebilmesi, merak duygusunu pekiştirmesi, okuma sonunda öğrendiklerini değerlendirebilmesi, KWL okuma stratejisini konu alan bir araştırma yapmamızda etkili olmuştur. Bu okuma stratejisi, içerdiği bu süreçler ve aktif öğrenme özelliği nedeniyle çalışmada tercih edilmiştir ve strateji modelini oluşturmuştur. Bu çalışma ile KWL adlı okuduğunu anlama stratejisinin ortaokul kademesinde ve Türkçe dersi kapsamında ele alınmasının alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İnce (2012), ilkokul düzeyinde yapmış olduğu KWL stratejisi çalışmasının uygulamada birçok zorluk çıkardığı için (form doldurma, dağıtılan formu verimli doldurma, formu geri toplama) bu kademe için verimli olmadığı düşüncesine yer vermiştir. Bu çalışma ortaokul kademesine yönelik olduğundan öğrencilerin hazır bulunuşluk, yaş, ön bilgi düzeyi ve deneyim gibi faktörlerin olumlu etkisiyle daha verimli bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Çalışmamız, ilköğretim ikinci kademe düzeyinde uygulanması ve sonuçlarının neler olacağı konusunda merak uyandırması gibi sebeplerle önemlidir.

### **1.2.1. Problem Cümlesi**

Okuduğunu anlama becerilerinin nitelikli okuma stratejileri ile uygun öğrenme ortamlarında geliştirilebileceği ve KWL stratejisine dayalı etkinliklerin 6. sınıf ortaokul öğrencilerinin bilgi verici metinleri anlama ve kavrama düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturacağı savı tezin problemini oluşturmaktadır. Araştırmaya ait alt problemler aşağıda verilmiştir.

### 1.2.2. Alt Problemler/Araştırma Soruları

1. KWL stratejisinin uygulanacağı deney grubunun okuduğunu anlamaya dayalı ön ve son başarı testinden (OABT) alacakları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olacak mıdır?
2. KWL stratejisi ile öğretim yapılmayan (normal müfredat uygulanan) kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı testinin (OABT) ön ve son testinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olacak mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlamaya yönelik oluşturulan ön testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlamaya yönelik oluşturulan son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. KWL stratejisinin uygulandığı grupta (deney) yer alan öğrencilerin uygulanan okuduğunu anlama stratejisi hakkındaki görüşleri nelerdir?

### 1.3. Sayıtlar

Bu çalışmada; öğrencilerin veri toplama sürecinde sorulan tüm sorulara içtenlikle cevaplar verdikleri ve görüşme sırasında fikirlerini çekinmeden, olduğu gibi aktarabildikleri varsayılmıştır.

## 2. KURAMSAL TEMELLER

*“Okumadan geçen bir gün, yitirilmiş bir gündür.”*

*Jean Paul Sartre*

Bu bölümde, çalışmanın kavramsal çerçevesi, okuma, anlama, okuduğunu anlama stratejileri gibi kavramlar üzerinde durulmuş, konu ile ilgili daha önce yurt içinde ve yurt dışında yapılan önemli çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.1. Okuma

Okuma “*Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmektir*” (TDK, 2022). Okuma, kişinin hayal gücünü zenginleştiren, şekillendiren ve gerektiği yerde değişimler oluşturan bir süreçtir. Okumak sadece harfleri, yazılı kelime ve sembolleri tanımak değil, okuduklarından bir anlam çıkarmaktır. Anlam inşa edebilmek için okuyucunun ön bilgileri çok önemlidir.

Okuma, kişi ve çevresinin birbirleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan anlam kurma sürecidir. Bu anlamlı sürecin oluşmasında yazılı ve yazısız kaynaklar iki önemli bileşendir (Akyol, 2001). Günümüzün hızla gelişen teknolojik gelişmeleri bu kaynakların kavranmasını, anlamlandırılmasını ve yorumlanmasını daha önemli bir hale getirmiştir. Çünkü değişen dünya koşulları beraberinde daha karmaşık bilgi kaynakları oluşturmuştur. Hızla değişen yaşam düzenine uyum sağlamanın ve bilgi elde etmenin en önemli yollarından biri okumaktır. İnsanoğlu okuma sayesinde yaşadığı evreni, toplumu ve kendini anlamaya, yorumlamaya ve değerlendirmeye başlar.

Okuma, bireyin aynı anda birçok organının işe koşulmasıyla oluşur. Okuma sürecini başlatan olay duyu organlarının aracılığıyla olsa da burada önemli olan görülen ve işitilen şeylerin zihinsel süreçlerden geçirilerek anlamlandırılabilmesidir. Fizyolojik, psikolojik ve çevresel etmenlerin birbirlerini desteklemesiyle oluşturulan okuma süreci, karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu etmenlerden birinin eksikliği süreci daha da karmaşık hale getirir ve anlama sürecini olumsuz etkiler. Özyılmaz (2010)’a göre günümüzde bilgi öğrenimi ve edinimi için en önemli yol “okuma”dır.

Okuma ile ilgili birçok yazar ve bilim adamı tarafından son yıllarda önemli araştırmalar ve çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

- Çelenk (1993)'e göre okuma, “alıcı” bir etkinliktir. Burada kişi başkalarının ne düşündüğünü öğrenmeye ve bilgi düzeyini arttırmaya çalışır.
- Sever (1995)'e göre okuma, iletişime geçme, doğru öğrenme ve algılama sürecidir. Bunun yanında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklere sahip bir değişim ve gelişim gösterme sürecidir.
- Gürses (1996)'e göre okuma, yazılı veya basılı olan metinleri duyu organlarımız aracılığıyla görme, algılama, anlamlandırma ve yorumlama durumudur.
- Güneş (1997)'e göre okuma için üç yetenek gereklidir. Görme, anlama ve zihinsel bellek. Bu yeteneklerin (organların) birbiriyle ilişkisi sonucu okuma olayı gerçekleşir.
- Demirel (2000)'e göre okuma, herhangi bir metni, cümleyi veya sözcükleri yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak kavrama, anlama ve algılama sürecidir.
- Nas (2003)'a göre okuma karmaşık bir süreçtir. Görme duyusunun yazıyı görmesi, tanınması ve zihinsel süreçlerden geçirilerek anlamlandırması sürecidir.
- Okuma, karmaşık bir süreçtir. Bu süreç gözlerin ve işitsel organların hareketlerinden zihnin bir kavrama çabasıdır (Tazebay, 2005).
- Akyol (2005)'a göre okumayı tam anlamıyla gerçekleştirilebilmenin ilk şartı metinde yer alan sözcüklerin tanınmasıdır. Bu tanıma olayı da ancak bireyin zihinsel sözlüğünü aktif bir şekilde kullanmasıyla mümkün olur. Sözcüklerin ilk şart olmasının sebebi, bir cümleyi başlatan ilk unsur olmasından kaynaklanır. Sözcük hatası beraberinde cümle, tümce ve paragraf hatalarını getirerek zincirleme bir hatalar silsilesi oluşturur. İyi tanınan sözcük ve cümleler zihinsel süreçten geçirilerek sürekli belleğe gönderilir, okuyucunun ön bilgileri ve ilgilerine göre anlam elde edilir.
- Yıldız (2008), okumayı zihinsel bir süreç olarak açıklamıştır. Kelimeler okur tarafından öncelikle görülür ve tanınır, daha sonra zihinsel birtakım süreçlerden geçerek kavranır ve anlamlandırılır.

- Öz (2006) okumayı, görme, algılama ve kavrama süreci olarak tanımlamıştır. Öğrenci okuma ile yazılı bir metindeki kelime, cümle ve paragrafları noktalama ve imla kurallarına uygun bir şekilde görür, algılar ve kavrar. Süreç bu şekilde tamamlanır.
- Calp (2007), okuma sürecini yazılı metinde yer alan sembolleri ve kavramları anlamlandırma etkinliği olarak açıklamıştır.
- Temizkan (2007) okumayı, okuyucunun belli davranışlar sergileyerek metindeki iletileri tam olarak anlama ve kavrama süreci olarak tanımlamıştır.
- Ceviz ve Yıldız (2008)'a göre okuma, görme duyusuyla başlayıp beynin zihinsel süreciyle gelişen ve bellekte tamamlanan etkinlikler bütünüyle meydana gelir.
- Özbay (2014)'a göre okuma, işitme ve görme duyularıyla algılanan yazı, işaret veya sembollerin beyin tarafından algılanarak yorumlanması ve kavranması sürecidir.
- Karaatay (2010)'a göre okuma, görme, dikkat ve zihinsel bellek gibi bileşenlerden meydana gelen zihinsel, duyuşsal ve karmaşık bir etkinlikler bütünüdür.
- Arıcı (2018), öğrencilerin gördüğü bir metni kendi bilgilerine göre şekillendirip anlamlandırması sürecine okuma demiştir.
- Cecil, Lozano ve Chaplin (2020)'e göre okuma, okurun metinde geçen kelimeleri bir uyarıcı olarak kabul etmesi ve sonrasında yazarın vermek istediği mesajı yeniden yapılandırarak kendi anlamını oluşturmasını kapsayan süreçtir.
- Bamberger (1990) okuma eylemini yüksek düzeyde bir zihinsel işlem olarak ifade etmiştir. Ona göre okumak aklın ve zihnin gelişmesinde oldukça etkilidir.
- Grabe ve Stoller (2002)'e okuma, okunan yazıdan bilgi alma, bilgiyi biçimlendirme, açıklama ve üzerinde düşünebilme becerisidir.
- MEB'e (2019) göre okuma, işitme ve görme duyularının algıladığı işaret, imge ve sözlerin zihin tarafından algılanması ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma; inceleme, araştırma, yorumlama, değerlendirme, eleştirel düşünme ve tartışma gibi yetkinlikler sağlayan önemli bir beceridir.

Tüm bu tanımlamalar göz önüne alındığında okuma sadece yazılı bir eseri seslendirmek değildir. Düşünme ve anlamlandırma sürecinin okuma kavramıyla yakından ilgili olduğu hemen hemen tüm araştırmacı tanımlamalarında görülmektedir. Okuyucu ele aldığı bir eseri veya metni gözle görüp sesli veya sessiz ifade ettikten sonra okuduklarına zihinsel süreç desteğiyle bir anlam yükleyebilmeli, akıl yürütebilmeli ve okuduklarının üzerine anlamlı bir değerlendirme yapabilmelidir. Yani duyu organları, yazılı veya basılı metinler ve okunan metnin anlamlandırılması okuma sürecinde temel olan unsurlardır. Tüm bu aşamaları başarıyla gerçekleştiren bir birey hem okuduğunu anlamış hem de derslerde başarılı olmuş bir birey olarak karşımıza çıkar. Çünkü bu üç temel unsura uygun okuma gerçekleştiren bireyler gerçek bir okuma yapmış olur.

Özdemir (1983)'in, bu hususta okuduğunu anlamayan veya anladığını sözlü veya yazılı bir şekilde aktaramayan bir öğrencinin hiçbir derste başarılı olamayacağını düşünmesi okuma ile başarı arasındaki ilişkiye iyi bir örnektir. Tüm insanların farklı seviyelerde ve bilgi düzeyinde olduğu göz önüne alındığında okuma, okuyucunun motivasyonuna ve isteğine göre değişir. Okumaya kendini vermiş birinin okuma devamlılığı artar ve böylece okuması gelişir.

Okuma üzerine birçok yazar ve dil bilimci tarafından çeşitli çalışmalar yapılmış ve önemli görüşler öne sürülmüştür. Göğüş (1978)'e göre okuma, hem fizyolojik hem de ruhsal bir süreçtir. Çünkü okuma, bir yazının harflerini tanımayı gerektirdiği gibi, görmeyi ve seslendirmeyi de gerektirir. Kantemir (1976)'e göre ise okuma, zihnin görme ve duyma organlarıyla yazılı işaretleri ve sözleri anlamlandırma sürecidir. Yapılan tanımlamalar dilin salt duyu organlarıyla bağlantılı olmadığını, zihinsel süreçlerle iş birliği içerisinde olduğunu göstermektedir. Özdemir (1983)'e göre, teknolojik araçlar toplumsal hayatta önem kazanmıştır, ancak okumanın işlevi azalmamıştır. Çünkü toplumsal hayatı önemli ölçüde etkileyen çoğu şey basılı sözlere dayanır. Bu yüzden okuma hayatın vazgeçilmezidir ve okumanın yerini hiçbir şey dolduramaz. Konedralı (1999)'ya göre, okuma karmaşık bir etkinliktir. Ses organları ve gözlerin hareketleri ile zihin bir anlama ve kavrama çabasına girer. İyi bir okuma bu organların uyum içinde hareket etmesiyle oluşur. Öğrenme önemli ölçüde okuma becerisi ile kazanılır. Bütün dersler okumaya dayalı olduğundan iyi okuyamayan öğrencilerin büyük başarılar kazanamayacağı açıktır.

Kırcı (2004), anlama ile sonuçlanmayan okumanın da bir anlam ifade etmeyeceğini belirtmiş ve anlayarak okumanın önemine değinmiştir. Okuma okullarda bilgi amaçlı öğretilen bir şey değil; bundan öte yaşamı farklı şekillerde etkileyen bir eylemdir. Ömür boyu devam eden okuma, bir ezber veya kural değil, bir beceridir. İnsan yaşamı için oldukça kritik bir noktada yer alan okumanın önemi ve anlamı öğrencilere küçük yaşlardan itibaren benimsetilmeli ve öğretilmelidir. Okuyabilen, okuduklarından anlam çıkarabilen ve en önemlisi kendi bilgilerinin farkında olan bireyler yaşadığımız dünyayı ve geleceğimizi şekillendirecek ve daha ileri seviyeye taşıyabilecektir.

## 2.2. Okumanın Önemi

Okuma becerisi insan hayatını büyük ölçüde etkileyen bir eylemdir. Kendini gerçekleştirmek isteyen bireylerin yaşamlarında ilerleyebilmesi okuma yetisinin gelişimine bağlıdır. Kişinin kendini gerçekleştirmesi, işinde ve hayatında ilerlemesi okuma becerisiyle ilgilidir. Çünkü okuma yetisi gelişmiş bireyler sorgulayıcı, araştırmacı ve eleştirci olurlar. Bu bireyler, dogmatik bilgilere inanmadığı gibi kulaktan dolma bilgilere de kapalıdır. Okuma becerisi ile öğrencilerin yaşama dair düşünceler güzelleşir, bilgileri artar ve yeni yaşam koşullarına uyum sağlama düzeyleri gelişir. Bireyler değişen dünya düzenini kavrar.

Yunus Emre, *“İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir. Sen kendini bilmezsin, ya nice okumaktır.”* manzumesi ile okumanın bilgi sahibi olmak ve kişinin kendini bilmesi adına çok önemli olduğuna vurgu yapmıştır (Eyüboğlu, 2005). Okuma, birey ve toplum arasındaki en büyük iletişim gücüdür. Burada okuyucu yazar tarafından sunulan bilgileri alır, kavrar ve anlamlandırır. Böylece yüz yüze bir görüşme sağlanmazsa bile yazar ve okuyucu arasında anlamlı bir iletişim süreci yaşanmış olur. Ülkeler okumaya ve kitaplara değer verdikçe daha bilinçli, üretken ve gelişmiş bir toplum düzenine kavuşurlar. Okuma, her şeyden bağımsız yalnız başına bir okulu temsil eder. Burada her okuyucu ilgi ve ihtiyaçlarına göre kendini geliştirip yetiştirebilir. Okuma ile kişi gerçek dünyanın sınırlarını aşar ve tekdüze yaşamdan kurtulur (Özdemir, 1983). Okuma kişiyi bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutlarda geliştiren bir süreçtir. Aynı zamanda kişilerin duygu ve düşüncelerini etkileyen bir iletişim sürecidir.

Okumanın hayati önemine değinen Güneyli (2003), okumanın sadece okullarda verilen eğitimden ibaret olmadığını, hayatımızı şekillendiren ve hayatın temel noktasında olan önemli bir eylem olduğunu ifade etmiştir. Birey hayatının hemen hemen her anında okuma ve okuduğunu anlama faaliyetleri ile karşılaşır. Bu yüzden okuma ve okuduklarından anlam çıkarma henüz erken çocukluk yaşlarından itibaren geliştirilmeli ve olumsuz faktörlerin ortadan kaldırılarak olumlu yönler geliştirilmelidir (Kaldan, 2007). Tüm dünyada olduğu gibi son yıllarda ülkemizde hızla artan okuryazarlık oranı okumanın insan hayatının vazgeçilmez bir unsuru olduğunu kanıtlamaktadır. Okuma oranı arttıkça ülkelerin gelişme hızı da artar. Çünkü okuyan milletler üretken olur ve hayata farklı pencerelerden bakmayı öğrenir.

Kısacası okuma; bireyleri, toplumları, devletleri ve tüm dünya düzenini etkileyen çok önemli bir beceridir. Verimli bir dünya hayatı, iyi bir ekonomi ve demokratik bir yönetim için okuma gereklidir.

### **2.3. Okumanın Amaçları**

Okuma sadece bilgi alma veya zaman geçirme amacıyla yapılan basit bir etkinlik değildir. Grabe ve Stoller (2002)'in ifadelerine göre okuma, yazılı metinlerden anlam çıkarma ve yorumlama becerisidir. Okumanın belli başlı bazı amaçları vardır. Greene ve Petty (1971)'e göre bu amaçları şöyle sıralayabiliriz:

- Kelimeleri bilme ve anlamlarını bulma, okunan metni anlama ve değerlendirme, metni amaca uygun bir şekilde sesli ve sessiz okuma ve kitapları etkili okuma. Burada sayılan alanlarda temel okuma becerisine sahip olmak okumanın en büyük hedeflerinden biridir.
- Okuduğu herhangi bir şeyden tatmin olmak.
- Okumayı kişisel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama amacıyla kullanma yeteneğine sahip olmak.
- Sürekli ve düzenli okuma motivasyonu oluşturmak.
- Okuma yoluyla gelişmiş farklı okuma çeşitleri sağlamak.

Okumanın amaçları için bir başka önemli çalışma da Demirel ve Şahinel (2006) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada okuma öğretiminin amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- Doğru ve düzenli okuyup anlama becerisi kazanmak
- Kelime dağarcığını geliştirmek
- Bilgi kazanmak için okumanın önemli olduğunu kavramak
- Doğru ve güzel bir telaffuzla karşı tarafa anlatma gücünü pekiştirmek.
- Okumayı istendik ve eğlenceli bir alışkanlık haline getirmek

Okumanın öğretimini ve amaçlarını saptayabilmek için ortak bir hedef noktasında birleşen yukardaki görüşlere bakıldığında, okuma kişinin birçok farklı yönden kendini geliştirmesi, zihinsel gelişim sağlaması ve kendini gerçekleştirmesi hususunda önemli kazanımlar sağlayacak çok önemli bir süreçtir. Temizkan ve Bağcı (2008)'nın ifade ettiğine göre, okuryazarlık oranı yaşadığımız yüzyılda çok artmakta ve hatta çoğu ülkede nüfusun tamamını kapsamaktadır. Bu durum göz önüne alındığında okumanın insan hayatı için ne kadar önemli olduğu açıktır.

## **2.4. Okumanın Süreçleri**

Okumanın iletişim kurma, anlama ve algılama, öğrenme ve bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere dört temel süreci bulunmaktadır. Bu önemli süreçleri şu şekilde açıklayabiliriz:

### **a. İletişim Süreci**

Okuma sürecinin ilk aşaması iletişimdir. Bullova (1980)'ya göre iletişim insanların birbirleriyle kurduğu her türlü etkileşim ve mesaj alışverişidir. İletişim, tek yönlü olabileceği gibi karşılıklı da olabilir. Bu alışveriş kişilerin duygu, düşünce veya herhangi bir haber olabilir. İletişim yine duygu, düşünce haber, resim veya yazı olabileceği gibi resim veya müzik aracılığıyla da gerçekleşebilir. Burada kurulan iletişim okuyucu ile metin arasında gerçeklemektedir. Yazar okuyucuya iletmek istediği mesajları bu süreçte oluşturur.

Yazar metin üzerinde çeşitli simge ve yazılar kullanarak duygu ve düşünce dünyasında kurduğu anlam birikimini bir metin halinde okuyucuya iletir. Okuyucu kendisine sunulan metni öncelikle görür ve gerekirse seslendirir. Daha sonra okur, kendisine sunulan metnin anlamını kavrar. Bu iletişim ile okurla okuyucu arasında etkileşim gerçekleşmiş olur ve yazar kafasında kurduğu anlamı okuyucuya aktarmış olur (Sever, 1995).

## **b. Algılama Süreci**

Algılama bir anlamlandırma şeklidir. Kişi çevresinden gelen bir uyarıcıyı beyinde ve zihinde örgütleyerek anlamlandırma sürecini başlatır. Zihin tarafından başlatılan anlamlandırma süreci aynı zamanda algılama sürecinin başlamasını sağlar. Dökmen (1994)'e göre algılama, uyarıcıların öncelikle beyin tarafından tanınmasıyla gerçekleşir. Burada kastedilen tanıma, harflerin ve kelimelerin tanınmasıdır. Tanınma durumu gerçekleştikten sonra beyin uyarıcıları algılamaya başlar. Bu esnada beyin uyarıcıları örgütler, anlamlandırır ve önceki bilgileriyle bütünleştirerek aralarında bağlantı kurar. Okumanın bu aşamasında metin, zihin tarafından anlamlandırılır ve sonraki aşamalar için önemli bir yol kat edilmiş olur.

## **c. Öğrenme Süreci**

İletişim ve algılama süreçleri sonucunda davranış değişimine hazır hale gelen bireylerin okuma süreci, öğrenenlerde kalıcı değişiklikler oluşturur. İnsanlar artık okuduklarından yola çıkarak belli konularda düşüncelerini açıklar, çıkarımlarda bulunur ve düşündüklerini etkili bir şekilde açıklamaya başlar. Öğrenme sürecine giren insan, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerisini de geliştirir. Böylelikle okuma ve anlama olumlu yönde gelişir.

Özçelik (1987)'e göre okuma, öğrenme süreci için oldukça önemlidir. Okuma, ders kitaplarının yer aldığı eğitim ortamlarının vazgeçilmez öğrenme yoludur. Okuduğunu anlayan, kavrayan ve bilen öğrenciler öğrenme yolunda başarılı olurken okuduğundan bir anlam çıkaramayan öğrenciler ise öğrenme yolunda zorlanır ve daha başarısız olur.

## **d. Bilişsel, Duyuşsal ve Devinimsel Süreç**

Okuma sürecinin son basamağı, insanın bilinç düzeyini değiştiren ve ileriye taşıyan bilişsel, duyuşsal ve devinimsel süreçten oluşur. Okuma, bir öğrencinin çocukluktan yetişkinlik dönemine kadar elde edeceği tüm bilgilerin temelini oluşturur. Çevresinde olup bitenleri fark eden çocuk, okul çağına geldiğinde öğretmeninden ve arkadaşlarından edineceği tecrübeler vasıtasıyla önceki bilgilerle bağlantı kurabilir ve yetişkinlik döneminde yeni bilgileri okuma süreciyle elde edebilir.

Okuma, kişiye sadece beceri kazandırma süreci değildir. Okuma, kişiyi belli alanlarda düşünen, araştıran, kendini geliştiren ve okuma alışkanlığı kazandıran bir beceri alanıdır (Göktürk, 2002). Okumanın bilişsel sürecinin zihinsel edinimler sonucu oluşan bilgi, duyuşsal kısmını ise belli bir bilgi birikimi sonucu ortaya çıkan duygu ve düşünceler oluşturur. Devinimsel süreci ise kişinin fiziksel olarak (göz, kulak, dil, diş) okuma anında yaptığı hareketler meydana getirir.

## 2.5. Okuma Öğretimi

Okuma öğretimi toplumların gelişmesinde akla gelmesi gereken ilk adımdır. Çünkü bireylerin ve toplumların gelişimi okuma ve okuduğunu anlamlandırma ile mümkündür. Okuma becerisinin kazanılmasında en önemli görev ilköğretim kurumlarına düşmektedir. Çünkü tüm öğrencilere okumayı ve okuduğunu anlamayı kazandırmak ilköğretim kademesinin sorumluluğundadır. Kuzu (2004)'ya göre okulun ilk yıllarından itibaren okuduğunu anlamaya yönelik eğitimler verilmeli ve gittikçe daha üstbilişsel süreçler olan analiz, değerlendirme ve yorumlama işlemlerine yer verilerek öğrencilerin anlama ve kavrama verimlilikleri arttırılmalıdır.

Okuma eğitimini iyi almış birey, hayatı anlama ve çevresine örnek olma potansiyeline sahip olur. Okuma, eğitimin temelini oluşturmaktadır. Burada kastedilen okuma salt örgün eğitim kurumlarında verilen eğitim değil, kişinin yaşamı boyunca devam eden dinamik süreçtir. Goethe “okumayı öğrenmek sanatların en gücüdür” diyerek okumayı öğrenme ve öğretme sürecinin ne denli önemli olduğunu göstermiştir. Okuma eğitimi temelde okumanın öğrenilmesi olsa da asıl bu eğitimle öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması ve bu alışkanlığın bir ömür boyu sürmesi hedeflenmektedir. Okuryazar olduktan sonra birey iyi bir okur olma yolunda ilerler ve okuma düzeyini geliştirmeye devam ederse profesyonel okuryazar olur.

Millî Eğitim Bakanlığı okuma öğretimi konusunda son yıllarda her ne kadar önemli adımlar atmış olsa da birçok uluslararası ölçme çalışmalarında ülkemiz son sıralarda yer almaya devam etmektedir. Özellikle PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması) benzeri uluslararası ölçeklerde yapılan çalışma sonuçları okuma alanındaki eksikliğimizi gözler önüne sermektedir.

Türkiye’de okuryazarlık oranı her geçen gün artmaktadır, buna rağmen okuma beceri test oranlarımızın düşük olması belli başlı problemlerin varlığını göstermektedir. PISA verilerine son yıllardaki test sonuçlarına göre Türkiye’nin okuma ve anlama alanındaki başarı düzeyi 0.39-0.40 civarlarında seyretmektedir (Fidan ve Baykul, 1994; Karasakaloğlu, 2006). Bu araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye’nin de içinde yer aldığı bazı ülkelerin okuma-anlama başarı oranları şu şekilde oluşmuştur:

**Çizelge 2. Okuma-Anlama Başarı Oranları (Fidan ve Baykul, 1994)**

| ÜLKE           | OKUMA-ANLAMA ORANI                                         |
|----------------|------------------------------------------------------------|
| Belçika        | 0.74                                                       |
| İsveç          | 0.72                                                       |
| İngiltere      | 0.71                                                       |
| Macaristan     | 0.70                                                       |
| Çin            | 0.61                                                       |
| Hindistan      | 0.53                                                       |
| İran           | 0.39                                                       |
| <b>Türkiye</b> | <b>5.sınıf düzeyi 0.40</b><br><b>6-8.sınıf düzeyi 0.39</b> |

Bu çizelgedeki veriler göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde okuma ve anlama çalışmalarına daha çok önem verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu amaçla hangi çalışmaların yapılması gerektiğiyle ilgili Yıldız (2008), çocukların seçilecek metinde aktif rol oynayabilmesini, istediği konuyu veya metni seçme özgürlüğüne sahip olmasını ve bu konuda cesaretlendirilerek motive edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ülkemizde son olarak PISA 2022 verileri MEB tarafından açıklanmıştır. 2022 yılında PISA’ya 81 ülkeden 690.000 civarında öğrenci katılmıştır. Okuma becerileri alanında yapılan PISA’da öğrenciler için, okuma ve anlama kavramlarına dayalı sekiz yeterlik düzeyi belirlenmiştir. Kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrama düzeyinden uzun ve soyut cümleleri kavrama düzeyine göre ilgili test geliştirilmiştir (PISA MEB, 2022).

**Çizelge 3. Okuma-Anlama Başarı Oranları PISA 2022 (PISA MEB, 2022)**

| ÜLKE           | OKUMA-ANLAMA ORTALAMA |
|----------------|-----------------------|
| Singapur       | 543                   |
| İrlanda        | 516                   |
| Japonya        | 516                   |
| Güney Kore     | 515                   |
| Çin            | 515                   |
| Estonya        | 511                   |
| Kanada         | 507                   |
| <b>Türkiye</b> | <b>456</b>            |

Çizelge 3'te yer alan PISA 2022 okuma becerileri verileri göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde okuma ve anlama oranının çok düşük olduğu, 2006 verilerine göre, bu alanda ülkemizin yükselme grafiğinde olmasına karşın yeterli seviyede olmadığı söylenebilir. Okuma eğitiminde bireyin gelişimine göre yer alan dört aşama Adler ve Doren (2017) tarafından, okumaya istekli ve hazır olma, basit kelimeleri okumayı öğrenme, kavramlar ve olgun okuma aşaması şeklinde açıklanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 6. Sınıf Türkçe dersinin temel becerilere uygun olarak hazırlamış olduğu kazanımlar ve oranları şu şekilde verilmiştir:

**Çizelge 4. Türkçe Dersi 6. Sınıf Kazanımları ve Kazanım Oranları**

| SINIFLAR       | TEMEL DİL<br>BECERİLERİ<br>(Kazanım<br>Alanları) | ORAN (%) | DİL BİLGİSİ |
|----------------|--------------------------------------------------|----------|-------------|
|                |                                                  |          | ORAN (%)    |
| <b>6.SINIF</b> | Dinleme/İzleme                                   | 10       | % 20        |
|                | Konuşma                                          | 20       |             |
|                | Okuma                                            | 30       |             |
|                | Yazma                                            | 20       |             |

Çizelgeye bakıldığında Türkçe dersinde en yüksek oran, temel bir beceri olan okuma becerisine aittir. %30 gibi büyük bir oran ile diğer dil becerilerinin önünde olan okuma becerisine, eğitim ve öğretimde gereken önem verilmiştir. Bu hususta birçok ülke, eğitim müfredatı ve programlarında önemli değişiklikler yapmıştır. Okuma öğretiminin Türk eğitim sisteminde çok önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlama etkinlikleri ve stratejileri anlam kazanır. Okuma öğretiminde bireylerin gelişimleri ve bireysel farklılıkları büyük önem arz etmektedir. Öğrenme ortamları düzenlenirken öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, eğitim öğretim ortamları ve ailelerinin ekonomik durumları göz önünde bulundurulmalıdır.

Okuma eğitimine başlanmadan önce, öğrencilerin başarı seviyeleri ölçülmeli ve eksiklikler belirlenmelidir. Eksik görülen kısımlar ek öğretim çabaları ile giderilmeli ve eksiklikler tamamlanarak tüm öğrencilerin başarı seviyesi arttırılmalıdır. Metinler düzeye uygun seçilmeli, okurun seviyesi göz önünde bulundurulmalı ve yazarın okurlar tarafından olumlu karşılayacağı durumlar oluşturulmalıdır.

Okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde oldukça önemli bir yeri olan öğretmen, eğitim sürecinde şu noktalara dikkat etmelidir:

- Beceri öğretimi genel öğretimin bir parçasıdır. Öğretimin bütünleştirilmesi için oldukça önemlidir.
- Beceri öğretimi belli aşamalara göre sıralı ve açık bir şekilde yürütülmelidir.
- Beceriler sadece teorik düzeyde değil, işlevsel ve uygulanabilir biçimde öğretilmelidir.
- Beceri öğretiminde öğrencilerin düzeyleri, yaşantıları ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır (Naylor ve Diem, 1987).

Okumanın öğretimi üzerine 1973 yılında Bamberger de bir çalışma yapmıştır. Ona göre okumayı öğrenmenin dört temel amacı vardır:

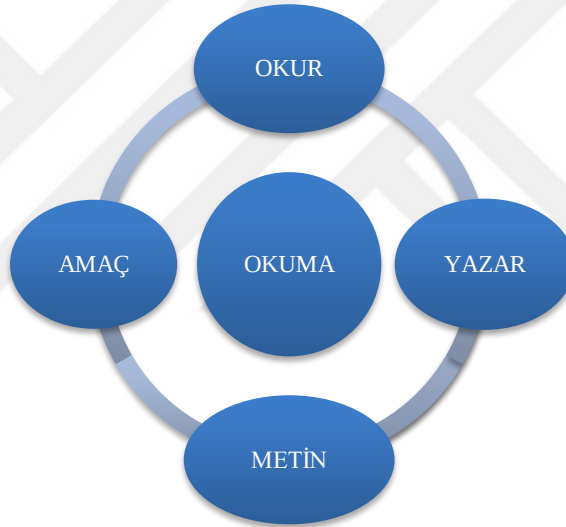
1. Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi ve kişisel gelişimini en üst seviyeye çıkarabilmesi için okumayı en geniş kullanım alanına çıkartmak.
2. Okumayı sadece bilgi öğrenimi için değil, dinlenme amacıyla da gerçekleştirmek.

3. Çocukların okumaya karşı ilgilerini sürekli ve düzenli bir şekilde geliştirmek.
4. Okumaya olan bakış açısını yaşam boyunca desteklemek ve okuma yetisini koruyacak adımlar atmak (Bamberger, 1973).

Ders içi etkinliklerin hazırlanması sadece sınıf ortamının fiziksel ve materyal açıdan donatılmasıyla sınırlı tutulmamalı; sınıftaki öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri, iç motivasyonları, ön bilgileri ve okumaya karşı olan ilgileri de göz önünde bulundurularak hazırlık yapılmalıdır.

## 2.6. Okumanın Öğeleri

Güneyli (2003)'ye göre okuma; okur, amaç, ortam ve yazar olmak üzere dört temel etmenden oluşmaktadır. Bu etmenler Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1. Okumanın Öğeleri (Güneyli, 2003)**

Şekil 1'de verilen okuma öğelerini kısaca şu şekilde açıklayabiliriz:

### a. Okur

Okur, yazar ile iletişim sürecine giren, metni okumaya ve anlamlandırmaya çalışan kişidir. Kıran vd. (2000), bir metnin iki yazarı olduğunu ifade eder. Metni yazan ve onu okuyan kişi metnin yazarları olarak gösterilmiştir. Ön bilgi, yaşantı, ilgi, dil yeterliliği, değerlendirme becerisi ve iç motivasyonlar gibi etmenler okuyucuları birbirinden ayıran önemli etmenlerdir.

## **b. Amaç**

Hiçbir okuma metni veya okuma eylemi amaçsız değildir. Her okuma metninin okuyucuya iletmek istediği bir hedefi vardır. Okuma, yazılı ve basılı metinler aracılığıyla iletişim kurmanın bir diğer adıdır. Okuyucu kendi amaçları doğrultusunda ele aldığı eseri anlamlandırır ve yazarla uzlaşma, anlaşma veya karşı çıkma gibi durumlarda bulunur.

Bireyi okumaya sürükleyen birçok farklı amaç vardır. Kimileri gerçeğin olumsuzluğundan sıyrılmak, kimileri saygınlık kazanmak, kimileri ise estetik tecrübeler edinmek amacıyla okur (Kantemir, 1976). Bu hususta önemli olan okuyucunun amacını bilen bir kişi olmasıdır.

## **c. Yazar**

Okuma sürecinde okur ile iletişim sürecini başlatan önemli öge de yazardır. Burada yazar iletiyi gönderen kişi, okur ise iletiyi alan ve anlamlandıran kişidir. Bir yazar, yazılı ve basılı metinler aracılığıyla iletmek istediği mesajın çok sayıda kişi tarafından okunmasını ister. Özdemir (1983)'e göre yazarın paylaşmak istediklerine sınır çizilemez; yazar, yaşantısı ve bilgi birikimine göre düşüncelerinden özgürce söz edebilir.

## **d. Metin**

Birden çok sözcük ve tümceden oluşan ve sözlü sözceleri de kapsayan kavramdır. Belli bir amaç doğrultusunda yazılan metinler anlamlı olarak söylenen ve yazılan her şeyi kapsar. İletişim kurmak için sıklıkla kullanılan metin, sözlü ve yazılı manaları içeren ifadelerden oluşur. Akyol (2016)'a göre metin, kitabın herhangi bir bölümü olabileceği gibi, bir konu, bir yazının ana düşüncesi, köşe yazısı veya bir paragraf olabilir. Metinler, Talim ve Terbiye Kurumunca öğretim programında bilgilendirici metin, hikâye edici metin ve şiir adı altında üç bölümde verilmiştir.

## **2.7. Okumanın Boyutları**

Okuma üzerine yapılan tanımlamalara bakıldığında, okumanın fiziksel, psikolojik ve toplumsal boyutlarının olduğu görülmektedir. Okumanın boyutlarını üç kategoride açıklamak mümkündür:

- 1. Fizyolojik Boyut:** Okumanın anlamlı ve işlevsel yapılabilmesi için fizyolojik unsurlar oldukça önemlidir. Okumanın hiç kuşkusuz en önemli fizyolojik unsuru “göz” dür. Gözler okuma esnasında tıpkı bir fotoğraf makinesi gibi yazıyı belli açıda yakalar ve çeşitli sıçramalar yaparak ilgili bölgeye yoğunlaşır. Hildreth (1960)’e göre, okuma anında gözlerimiz tıpkı bir kamera gibi çalışır. Gözler soldan sağa doğru sıçramalar yaparak okuma işlemini gerçekleştirir. Görme duyusunun Hildreth (1960)’in dediği şekilde çalışabilmesi için metnin fiziksel olarak iyi ayarlanması gerekmektedir. Yani satır düzeni, satır boşlukları ve hizalama düzenli bir şekilde oluşturulmalıdır. Bu konuda Binbaşioğlu (1988) fiziksel düzenlemelerin öneminden bahsetmiştir. Ona göre, gözlerin iyi bir okuma yapabilmesi için ihtiyaç duyduğu sıçramalar vardır. Satırlara aynı hizadan başlanır ve eşit uzunlukta ayarlanırsa gözler daha iyi bir okuma hareketi gerçekleştirir ve olumlu okuma alışkanlıkları kazanır.
- 2. Psikolojik Boyut:** İnsan psikolojisinin okuma üzerinde çok önemli bir yeri vardır. Çünkü psikolojik olarak kendilerini okumaya ve anlamaya hazır hissetmeyen bireylerin algılayıcıları kapalı olur ve anlam noktasında büyük zorluklar yaşarlar. Psikolojik yapının sağlam olması okuma alışkanlığı ve yeteneği üzerinde oldukça etkilidir. Demirel (2000)’e göre insan zihninin düşünme ve algılama seviyesinin iyi bir yere getirilmesi oldukça önemlidir. Öğrenci psikolojik ve duygusal bir olgunluğa kavuşturulmalıdır. Okumanın psikolojik boyutu ele alındığında öncelikle öğrencinin çocukluk dönemi ele alınmalıdır. Çünkü erken çocukluk döneminde iyi bir ana dili eğitimi almamış olan birey daha sonraki yıllarda okuduğunu anlamada önemli zorluklar yaşayabilmektedir.

Hildreth (1960) okumayı bir bilmeceye benzetmiştir. Ona göre okuma psikolojisinde dört önemli aşama bulunmaktadır. Bunlar:

- Fikirlerin ve çıkarılan anlamların büyük önemi vardır.
- Kelimeler ve cümleler arasında bağlantılar kurulmalıdır.
- Ulaşılan yargılar gerçekçi olmalıdır.
- Okuma sürecinde tüm yargılar belirlenip tespit edildikten sonra genel yargıya varılmalıdır.

**3. Çevresel Boyut:** Okumanın üçüncü boyutunu, sosyal hayatta en sık karşılaştığımız ve doğrudan etkilendiğimiz çevresel boyut oluşturmaktadır. İçinde yaşamış olduğumuz çevre bizleri doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Okuma kültürüne sahip toplumda yaşayan bireyin, bu kültürden mahrum olarak yetişen bir bireyden daha fazla okumaya istekli olması ve okuduğundan anlam çıkarması beklenen bir durumdur. Aile büyüklerinin rehberliğinde oluşturulacak okuma saatleri, kütüphane günleri çocuklarda iyi birer örnek oluşturacak ve çocuklarda kitap okumayı alışkanlık haline getirecektir (MEB, 2006). Ocak (1997)'a göre öğrenciyi okuma sürecinden en fazla etkileyen faktörler sınıf içi ve çevredir. Sınıfın iyi oluşturulması olumlu bir okuma sürecine hizmet edecektir. Olumsuz bir sınıf ortamı öğrencinin motivasyonunu olumsuz bir şekilde etkileyeceğinden, okuma süreci de bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenecektir. Bunun yanı sıra öğrencinin içinde bulunduğu çevre, ailenin sosyoekonomik durumu, ebeveynlerin uyumsuzluğu, evde kardeşlerin aynı odayı kullanıyor olması, evde yeteri düzeyde kitabın bulunmaması, çalışma ortamı ve ana dili eğitiminden yoksun bir aile ortamı da olumsuz çevresel faktörlere örnek gösterilebilir. Bunların herhangi birinde yaşanan sorun öğrenciyi önemli derecede etkiler ve anlamlandırma sürecini sekteye uğratır.

Okuma sürecinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için Kadioğlu (1992) şu hususlara dikkat çekmiştir:

- Çalışma ortamında yer alan sandalye rahat olmalıdır.
- Oda aydınlatması direkt göze çarpacak şekilde olmamalıdır.
- Okuma esnasında ortamın sessiz olması gerekmektedir.
- Okuma metni ile görme duyusu arasında açı en fazla 70 derece olmalıdır.
- Öğrenci zihinsel olarak yorgun olmamalıdır.
- Öğrencide onun anlama düzeyini olumsuz etkileyecek vitamin eksikliği (B vitamini) ve hastalık bulunmamalıdır.

## **2.8. Okuma Çeşitleri**

Okumanın temel amacı okuduğunu hızlı, anlamlı ve doğru kavramaktır. Zihnin öncelikle sözcükleri tanıması, tanınan bu sözcüklerin anlamları ile algılanması okuma eylemi ile mümkün olur.

Okumanın gerçekleştirilmesi Türkçe dersi öğretim programının temel becerileri arasında yer almaktadır. Okuma becerileri sesli ve sessiz okuma olarak iki çeşittir.

### 2.8.1. Sesli Okuma

Her okuma parçasının bir hedefi ve anlamı vardır. Sesli okuma, bir yazının veya metnin dinleyenler tarafından duyulabildiği ve istekle dinlenebildiği okuma türüdür. Görsel algılamayı kapsayan bu okuma çeşidinde, ses, ağız ve dil hareketleri sözselsel bir etkinlik ile okuma işlemini gerçekleştirir. Kavcar vd. (1995)'e göre sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranması sonucu oluşan sözcüklerin konuşma yardımıyla söylenmesidir. Okunan metni dinleyicilerin anlayabilmesi için okuyucunun sesini manaya göre uyarlaması oldukça önemlidir. Yani gerektiğinde ses düzeyinde iniş veya çıkışlar yapabilmeli ve hızını ayarlayabilmelidir. Sesli okuma sayesinde okuma faaliyetleri daha dikkatli bir şekilde düzenlenir. Okuma sırasında yapılan hatalar fark edilebilir ve anında düzeltme yapılabilir. Bu durumda hatalar, anında ortaya konduğu için öğrenci, öğretmen tarafından daha kolay ve anlamlı bir şekilde doğruya yönlendirilebilir.

Sesli okumanın bu avantajlarına rağmen Güleriyüz (2001), sesli okumanın çok vakit aldığını ifade etmiştir. Ders sürelerinin sınırlı olması bu olumsuz durumun yaşanmasında etkili olmaktadır. Sınıf seviyesi arttıkça sesli okumanın azaltılıp sessiz okumaya geçilmesi ve vakit kazanılması gerektiğini ifade etmiştir. Etkili ve doğru bir sesli okuma yapılabilmesi için Demirel (2000) çeşitli hususlara dikkat çekmişlerdir. Demirel (2000)'e göre etkili bir sesli okumanın yapılabilmesi için şunlara dikkat edilmelidir:

- Sesli okumada metin içerisinde yer alan cümlelerin yapısına dikkat edilmelidir,
- Yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmelidir,
- Kelime içerisinde yer alan sesleri söylerken dikkatli ve net olunmalıdır,
- Sözcükler söylenirken bir sonraki sözcükle birleştirmeden ve karıştırmadan söylenmelidir,
- Ses düzeyi ana düşünce ve olaylar üzerinde doğru ayarlanarak dinleyicilerin algılamasına ve sezmesine dikkat edilmelidir.

Sonuç olarak sesli okuma hem dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerini geliştirir hem de öğrencilerin okuma düzeyinin belirlenmesini sağlar. Aynı zamanda Özbay (2006)'a göre sesli okuma, öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve becerilerini ileri seviyede geliştirir.

### 2.8.2. Sessiz Okuma

Okuyucu tarafından yazının sadece gözler ile izlenip sessiz okunmasıdır. Bu okuma türünde ses organları hiçbir şekilde kullanılmaz. Sesli okuma becerisi kazanıldıktan sonra öğrencilere sessiz okuma becerisi kazandırılır. Özellikle ilkokul çağında başlanan bu okuma çeşidine ortaokul ve lise kademelerinde yoğun bir şekilde yer verilir. Toplumsal hayatta en sık kullanılan okuma biçimidir. Çünkü bu okuma biçimi her türlü ortamda uygulanabilme özelliğine sahiptir. Sessiz okuma sadece gözler ile değil aynı zamanda okunan metnin zihinde anlamlandırılmasını da gerektirir. Burada kişi göz organıyla yazıyı görür görmez kavramakta ve zihinsel süreçten geçirerek belleğine göndermektedir. Bu yüzden sesli okumaya göre çok daha hızlı ve anlamlıdır.

Güneş (1997)'e göre sessiz okuma yapılırken ses ve sese ait olan tüm bileşenler devreden çıkar ve okuma sürecinde bölünmeler ortadan kalkar. Bölünmelerin olmadığı bir okuma sürecinde bilgi daha kolay bir şekilde bellekte yer edinebilmektedir. Binbaşioğlu (1988) da bir okuyucunun sessiz okuma sürecinde başarılı olabilmesi için sözcük dağarcığının gelişmiş, okuma hızının yüksek ve zihinsel bellekte kavrama yeteneğinin gelişmiş olması gerektiğini ifade etmiştir.

Sessiz okumanın sesli okuma türüne göre avantajlı olan bazı özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Okuma hızı daha yüksektir,
- Ses organları tarafından bölünmeler olmadığından algılama oranı daha yüksektir,
- Bir metnin tüm cümleleri yerine önemli görülen yerler okunabilmektedir, anlam bütünlüğüne katkısı olmayan yerler öğrenci tarafından önemsiz görülerek atlanabilmektedir,
- Yanlış okunan bir cümle veya kelimeye geri dönme daha hızlı ve fazladır.

## 2.9. Anlama

Anlama, okuma metninde verilmek istenen anlamı doğru olarak anlama ve anlamlandırma sürecidir. Güncel Türkçe Sözlükte ise, “*anlamak işi, anlamaklık, kavrama, derk, fehim, intikal, tefehhüm, vukuf*” gibi kelimelerle kısaca tanımlanmıştır (TDK, 2022). Okuma etkinliğinin en büyük amaçlarından biri anlamadır. Luma (2002)’ya göre okuma sürecinin en önemli hususu anlamadır. Anlam bir dizi zihinsel işlem gerektiren ve kelimelerle oluşturulan bir süreci kapsar. Burada kastedilen kelimeler sadece seslendirilerek değil, anlayarak okuma konusunda önemlidir. Okuma etkinliği için çocuk ve okul çok önemlidir. Anlayarak okuyan öğrencilerin başarıları belirgin bir şekilde diğer öğrencilerden yüksek seviyededir. Okulun ilk hedefi çocuklara okumayı öğretmektir.

Türkçe öğretim programında anlama iki bölümde ele alınmıştır. Birincisi dinleme sonucunda anlama, ikincisi ise okuduğunu anlamadır. Okuma etkinliğinin başarıya ulaşması anlamının gerçekleşmiş olmasına bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında okuma temel anlamda anlama sürecidir. Henüz okulun başlarında kazanılan okuduğunu kavrama ve algılama gücü sonraki yıllarda edinilecek öğrenmelerin büyük bir bölümünü etkiler. İyi bir okuma alışkanlığı olan öğrencilerin daha iyi düzeyde olduğu ve bu alışkanlığı edinmemiş olan öğrencilerin okulda zorlandığı söylenebilir (Bloom, 1995).

Anlama süreci metinlerin üzerinde özenli düşünmeyi gerektirir. Anlama, metnin ana fikrini bulma, metinde geçen olayları kavrama, olayları neden-sonuç bağlamında değerlendirme biçimidir. Anlama, söz, yazı veya anlatımların ne demek istediğinin kavrama, okuduğundan bir sonuç çıkarma veya mesaj almadır. Bütün bu bilgileri önceki bilgiler ile kıyaslayarak yorumlamak ve yeniden anlamlandırma sürecidir (Calp, 2007).

Kişinin zihninde hiçbir yanılgı olmadan istenilen durumu canlandırabilmesi ve iletilmek istenen mesajı kavraması anlama sürecinin başarıyla gerçekleştiğini göstermektedir. Demir (2010)’e göre ise anlama, insanı diğer canlı türlerinden ayıran önemli bir özelliktir. Toplum hayatının temelini oluşturan en önemli beceri anlama becerisidir.

Moffet ve Wagler (1976) okuduğunu anlamak için bazı önemli hususları paylaşmıştır. Bu hususlar şöyle açıklanabilir:

- **Dikkati Yoğunlaştırma:** Metne ve metinde geçen kelimelerin anlamlarına yoğunlaşmayı ve dikkat etmeyi kapsar. Bu becerinin kazanılabilmesi için sınıf içi tartışmalar, metin canlandırma, kelime oyunları ve hazırlıksız konuşma gibi eğitsel nitelikli etkinlikler düzenlenebilir.
- **Yeniden Yapılandırma:** Metinle ilgili okuma süreci öncesi edinilen bilgilerin metin okuma süreci sonrası edinilen bilgilerle güncellenmesi durumudur. Bu aşamanın tamamlanabilmesi bir önceki aşamada bahsedilen dikkati yoğunlaştırma başarısına bağlıdır.
- **Zihinde Canlandırma:** Bu basamakta yoğunlaşma doğrudan okunan metne yöneliktir. Okunan metin üzerinde zihinsel süreç kapsamında yoğun bir düşünme geçirilerek okunan metin zihinde canlandırılır.
- **Çıkarımda Bulunma:** Anlamanın gerçekleşmesi için bu aşamada okunan metinde geçen olaylar ve şartlar iyi bir şekilde tahlil edilir. Olayların neden-sonuç ilişkileri, olumlu olumsuz durumlar ve şartlar tespit edilerek metinle ilgili çıkarımlarda bulunulur.
- **Anlama Nüfuz Etme:** Zihinde canlandırma ve çıkarımda bulunma aşamalarında zihinsel süreç aktif bir şekilde işe koşulur. Anlama nüfuz etme aşamasında ise bunlardan daha yoğun ve karışık bir zihinsel süreç oluşur. Metnin odak noktası, önemli ve vurgulanmış yönleri bu aşamada ortaya çıkarılır.

Yukarıda sayılan hususların bir bütün olarak düşünülmesi oldukça önemlidir. Çünkü öğrencinin okuduğu metni anlama üzerine çalışma yapmasında yukarıda sayılan basamaklardan birinin atlanması durumunda, anlam tam olarak karşılanmayacaktır ve anlama süreci eksik kalacaktır. Okuduğunu anlama becerisinin sorunsuz bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle okuma etkinliğinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Okuma sürecinin önemli bileşenleri olan göz, beyin ve dil gibi organların görevlerini iyi yapmasına ihtiyaç vardır. Bireyin duyu organlarını hazır hale getirdikten sonra, okuma üzerinde etkili olan diğer faktörler işe koşulacaktır. Okuma etkinliğinin yerine getirilmesinde okuma stratejileri de oldukça etkilidir. Anlama üç aşamada incelenebilir:

1. **Anlamı bulma:** Anlamanın ilk ve önemli basamağıdır. Bu aşamada anlam bulunur ve zihinsel değerlendirme sürecinden geçirilir. Anlam bulma süreci belli bir aşama halinde oluşur. Önce kelimenin anlamı bulunur, daha sonra cümle, paragraf ve yazının tamamının anlamı bulunur. Bu aşamada ayrıca dil bilgisi kuralları bilinir, yazı ve imla kurallarına riayet edilir ve mecazî söylemlerin anlamları da bulunur.
2. **Anlamı kavrama:** Anlamı kavrama aşamasında bulunan anlamlar şekil, resim ve sembollerle ifade edilerek çevrilir. Anlam kişinin özgün cümleleriyle tekrar ifade edilir. Son aşamada ise anlamdan bir sonuç çıkarılarak anlam genişletilir.
3. **Anlamı değerlendirme:** Bu aşama analiz, sentez ve değerlendirme işlemlerini gerektirir. Yazıda öne sürülen düşünce öncelikle analiz edilir. Ortaya çıkan anlamın sentezi yapılır ve son olarak yazının düşünceleri ile okuyucunun düşünceleri karşılaştırılarak bir yargıya ulaşılır (Güneş, 2004).

## 2.10. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama sürecinde okunulan sözcüklerin kolaylıkla kavranabilir olması önemlidir, zihin anlamlandıramadıktan sonra düzeyi yüksek kelimelerin bir anlamı yoktur. Okunan metnin eksiksiz bir şekilde tamamlanması ve kavranması için anlamlandırma süreci büyük önem teşkil eder. Bu yüzden son dönemlerde yapılan çalışmalarda okuma ve anlama kavramları sıklıkla birlikte kullanılmaktadır. Şair Cahit Zarifoğlu, “*Oku emri, anlamını bilmeden okumak olmamalıydı. Anlamı kavranmadan okunacak bir şey hayata uygulanamaz, yaşanamazdı.*” sözleri ile okumanın değil, anlayarak ve anlamlandırarak okumanın önemli olduğuna dikkat çekmiştir (Zarifoğlu, 2019). Bu hususta Yunus Emre, “*Çün okudun bilmezsen, ha bir kuru emektir.*” sözleri ile okuduğunu anlamanın önemini vurgulamıştır (Kardaş, 1983). Demirel (1995), okumanın ve anlamanın birbirinden farklı olay gibi görünmesinin yanında aslında neden-sonuç ilişkisi ile birbirine bağlı olduğunu ifade eder. Okuyucunun okuduğunu anlaması, bilinmeyen kelimelerin fark edilmesi ve anlama gibi uygun kavrama işlemlerinin uygulamasını gerektirir. Okuyucu anlama seviyesine ulaşabilmesi için yeni edindiği bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmeli ve okunan metne göre kendi kavrama stratejisini seçebilmelidir.

Hielman (2002), okuduğunu anlamamanın doğrudan gözlenemeyen bir durum olduğunu, çözümlenmesinin çeşitli teknik ve kuramlar yoluyla olabileceğini ifade eder. Bu işlem okuma esnasında kendiliğinden gerçekleşir. Karşılaşılan kavramları veya şekilleri doğru bilmek tek başına okuduğunu anlamamanın göstergesi olamaz. Önemli olan okuma neticesinde edinilen bilginin etkili bir biçimde kullanılabilmesidir. Okuduğunu anlamayı Radoyevic (2006) bir süreç olarak tanımlamıştır. Ona göre, metinde yer alan bilgiler, okuyucunun metin hakkındaki fikirleri ve yazarın vermek istediği mesajlar bu sürecin elemanlarıdır. Sürecin başarılı olması burada verilmek istenen mesajların mantıksal olarak yapılandırılmasına bağlıdır. Kanmaz (2012)'a göre okumanın gerçek değerine erişmesi anlama sürecinin gerçekleşmesiyle olur.

Okuduğunu anlama becerisini sosyal çevre ve toplum açısından incelemek de oldukça önemlidir. Cavkaytar (2010)'a göre okuma yalnızca bilgi edinmenin gerçekleştiği bilişsel süreçle oluşmaz. Sosyal ve kültürel süreçleri de kapsayan okuduğunu anlama, bireyin çevresi, ailevi yaşantısı, tecrübeleri, içinde bulunduğu toplumun okumaya bakışı ve kültürel özellikleri gibi etmenlerden etkilenir. Gani, Susiani ve Yusuf (2016) okuduğunu algılama ve anlamlandırma sürecini bilişsel anlam inşa edici olarak nitelendirmiştir.

Bu tanımlamadan yola çıkılacak olursa, okuduğunu anlama süreci; okur, metin ve bağlamın sürekli etkileşim içine girerek karmaşık yapıdan yeni bir anlam inşa etme çabasıdır. Cecil vd. (2020), anlam inşa etme sürecini savunmuş ve hem okurların hem de yazarların konu hakkındaki bilgilerinin ön bilgileriyle etkileşim kurarak yeni bir anlam inşasına gittiğini ifade etmişlerdir. Okuduğunu anlama ve anlamlandırmada okuyucu çok önemli bir noktada yer alır. Çünkü anlamamanın gerçekleşmesinde okuyucunun ilgisi, ihtiyaçları, motivasyonu, okuma hedefi ve okuma yaşantıları oldukça etkilidir (MEB, 2005).

Okuduğunu anlamaya yönelik faktörler Tompkins (2006) tarafından açıklanmıştır. Okuyucu ve metin faktörleri bakımından çeşitli bileşenlerin okuduğunu anlama üzerindeki rolüne ilişkin bilgiler aşağıda verilen çizelge halinde açıklanabilir:

**Çizelge 5. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler (Tompkins, 2006)**

| <b>Faktör Türleri</b> | <b>Faktörler</b>    | <b>Okuduğunu Anlamadaki Üzerindeki Rolü</b>                                                                                              |
|-----------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Okuyucu</b>        | Ön bilgi            | Öğrenciler okudukları bilgi ve daha önce sahip olduğu bilgiler arasında etkileşim kurarak ön bilgilerini harekete geçirir.               |
|                       | Sözcük bilgisi      | Öğrenciler anlamayı gerçekleştirmek için kelime öğrenme stratejilerini uygulayarak kelime bilgisini kullanır.                            |
|                       | Akıcılık            | Akıcı yapılan okuma sonucu öğrenciler okuduğunu anlama konusunda daha üstbilişsel kaynaklara sahip olur.                                 |
|                       | Anlama stratejileri | Bu stratejiler sayesinde anlamayla ilgili problemlerini ortadan kaldırır.                                                                |
|                       | Anlama becerisi     | Öğrenciler metnin ana düşüncesini belirler, paragraflarda geçen düşüncelere yoğunlaşır ve metni kavrama amaçlı anlama yetisini kullanır. |
|                       | Motivasyon          | Okumaya güdülenmiş öğrencilerin anlama başarıları daha yüksek olur.                                                                      |
| <b>Metin</b>          | Tür                 | Öğrencilerin anlamayı gerçekleştirebilmek ve diğer süreçlere geçebilmek için metin türlerini bilmesi temel şarttır.                      |
|                       | Metnin yapısı       | Öğrencilerin yazarın metin için hangi yapısal özellikleri kullandığını anladığında anlama seviyesi artar.                                |
|                       | Metnin özellikleri  | Öğrenciler metinlerde yer alan araçlarla ilgili bilgilerini kullanarak metnin özelliklerini zihninde anlamlandırır ve kavrar.            |

Okuduğunu anlamaya yönelik sahip olunması gereken zihinsel faaliyetleri Güneş (2004) şu temel faaliyetlerle açıklamıştır:

**Çizelge 6. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Zihinsel Faaliyetler (Güneş, 2004)**

| <b>Temel Anlamda Gerekli Zihinsel Faaliyetler</b> | <b>Bu Temel Hedeflerin Yanında Gerekli İkincil Faaliyetler</b> |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Yazının anlamını bulma                            | Metni inceleme ve seçme                                        |
| Bulunan anlam üzerinde düşünme                    | Karar verme ve yorumlama                                       |
| Nedenleri araştırma                               | Çevirme ve öteleme                                             |
| Sonuçlar çıkarma                                  | Analiz                                                         |
| Değerlendirme                                     | Sentez                                                         |

Okuduğunu anlama üzerine gerekli çabalar incelendiğinde okuma sürecinin en önemli aşamaları iyi bir okuyucu olmak ve okunan yazıyı anlamaktır. Demirel (2000), bir yazının iyi bir şekilde okunup kavranması için bazı önemli yöntemlerden bahsetmiştir:

- Yazının üzerinde durduğu konuyu belirlemek,
- Yabancı ve anlamı bilinmeyen kelimeleri tespit etmek ve yazının anlaşılmayan cümlelerini saptamak,
- Metnin ana fikrini bulmak,
- Metnin yardımcı fikirlerini bulmak,
- Yazının yapısal özelliğini tespit etmek ve genel düşüncesini ortaya çıkarmak,
- Metni okuma sırasında anlaşılmayan kısımlar olduğunda okuma hızını düşürmek.

Bireyin okuduklarından bir anlam çıkarabilmek için bunlar dışında önemli bir çaba göstermesi gerekmektedir. Bu çabalar şöyle açıklanabilir:

- **Çözümleme:** Metnin yapısal özelliklerini görmeyi ve çözümlemeyi içerir.
- **İçeriği anlama ve yorumlama:** Metnin söylem biçimini ve sözcüklerini kavrayarak yazarın iletmek istediği mesajı anlamayı gerektirir. İçerik tam olarak anlaşıldığında okuyucu tarafından özgün cümleler ile yorumlanır.
- **Metni eleştirme:** Okuyucunun metni anladıktan sonra zihinsel süreçten geçirerek olumlu-olumsuz yönlerini karşılaştırması metni eleştirmeyi gerektirir.

Tekin (1980) ve Demirel (2002)' ye göre Türkçe dersinde kazandırılması hedeflenen okuduğunu anlama becerileri şunlardır:

- Okuduğu metin için yerinde bir başlık bulma
- Okuduğu metnin temel (ana) düşüncesini bulma
- Metinde bulunan yardımcı düşünceleri bulma
- Metinde geçen yabancı sözcükleri bulma ve anlamını tahmin etme
- Metni kendi cümleleriyle anlatabilme
- Okuduğu metinde olayların nerede geçtiğini tespit etme
- Metnin kahramanlarının ne tür özelliklere sahip olduklarını bulma
- Metni neden-sonuç ilişkisi bağlamında değerlendirebilme

Yukarıdaki Türkçe dersi hedefleri incelendiğinde, okuma becerisinin belli bir aşama ile öğretilmesi hedeflendiği anlaşılmaktadır. Öğrencinin anlama beceresini kullanabilmesi bu hedeflerin gerçekleştirilmesiyle mümkün hale gelir. Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı her öğrencide farklı düzeylerde gelişebilir. Bireylerin gelişimsel farklılıklarının yanında toplumsal çevre de bu durumun ortaya çıkmasında etkilidir. Garcia ve Michaelis (2001), okuduğunu anlama becerisinin dört aşamada oluştuğunu ifade etmiştir. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir:

1. **Gerçekçi Seviye/ Kelimesi Kelimesine (Literal/ Factual Level):** Öğrenci gerçekçi seviyede bağlantıları okuyarak metinde geçen bilgileri kelimesi kelimesine alır.
2. **Sonuç Çıkarıcı Seviye (Inferential Level):** Bu aşamada öğrenci, bağlantılar arası okuma yaparak yazarın vermek istediği gizli iletileri tespit eder. Soru sorma ve değerlendirme yoluyla öğrenci anlama, kavrama ve anlamlandırma sürecini zenginleştirir.
3. **Uygulama Seviyesi (Applicative Level):** Öğrenciler uygulama aşamasında bağlantıların ötesinde bir okuma gerçekleştirerek okumanın altında yatan tüm durumlarla, okumada kullanılan materyaller arasında bağlantı kurmaya çalışır. Uygulama süreci, bilginin gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözümü için kullanılabileceği için oldukça önemlidir.

- 4. Takdir Edilen Seviye (Appreciative Level):** Öğrenciler takdir edilme seviyesinde yeni bakış açlarına sahip olur. Öğrenciler bu aşamada önceki bağlantıların üstüne yeni bağlantılar oluşturur. Öğrenciler bu yeni bağlantılar sayesinde konu hakkında farklı ve yeni bakış açlarına sahip olurlar.

Öğrenciler sayılan bu becerileri Türkçe dersinde kullanabilir. Bu aşamalara bakıldığında, okuduğunu anlama becerileri düşünme becerileri gibi açıklanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesinin bir diğer ön koşulu “ana fikir” bulmadır. Metnin ana düşüncesinin tespit edilemediği durumlarda anlama ve anlamlandırma süreci tam anlamıyla gerçekleşemez. Ana fikrin metnin hangi kısmında tespit edileceği aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

**Çizelge 7. Metinde Ana Fikrin Yeri (Smith ve Elliot, 1986)**

| Metnin<br>Başı | Metnin<br>Sonu | Birden Çok<br>Paragrafın<br>Başında | Birden Çok<br>Paragrafın<br>Altında | Paragrafın<br>Ortasında |
|----------------|----------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|
| PARAGRAF       |                |                                     |                                     |                         |
| Ana Fikir      |                | Ana Fikir                           |                                     |                         |
|                |                |                                     |                                     | Ana Fikir               |
|                | Ana Fikir      |                                     | Ana Fikir                           |                         |

Çizelgeden anlaşılacağı üzere, ana düşünce (fikir) bir paragrafın başında, sonunda, birden çok paragrafın başında, sonunda veya bir paragrafın ortasında yer alabilir. Öğrenci ana fikrin hangi paragrafın hangi bölümünde olduğunu tespit etmesi, okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini gösterir. Sonuç olarak, okuduğunu anlama sürecinin ön koşul becerilerine ve kişinin çabasına yoğun ihtiyaç vardır. Okuduğu metni kavrayan ve anlayabilen birinin metinlerle ilgili şu ön koşul becerilere sahip olması gerekmektedir: başlık bulma, kelimenin anlamını bulma, olayın yerini ve kahramanlarını tespit etme, metindeki anahtar kelimeleri bulma, metnin amacını, ana ve yardımcı fikirlerini bulma, mecaz, zıt ve eş anlamlı kelimeleri bulma. Bu beceriler kişinin okuduğunu anlama becerilerini kolaylaştırıcı etkenlerdir.

### 2.11. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okuma sürecinin en önemli hedefi olan okuduğunu anlama öğrencilere kazandırılması istenen en istendik davranıştır. Okul hayatı boyunca yoğun bir şekilde işlenmesine rağmen bazen başarısız sonuçlar ile karşılaşılabilir. Hall ve Browmann (1993) tarafından bildirildiğine göre Gelen (2003), okuduğunu anlayamama ile ilgili beş temel sorun açıklamıştır:

1. Kelimeyi anlamama
2. Cümleyi anlamama
3. Cümleler arasındaki ilişkiyi anlamama
4. Metindeki düşüncelerin birbirleriyle ilişkilerini anlamama
5. Bireyin ilgi ve motivasyon eksikliği

Öğrencilerin metinden geçen kelime ve cümle yapılarıyla ilgili ön bilgi eksiklikleri de okuduklarını anlamalarını büyük ölçüde zorlaştırmaktadır. Güneşli (2003)'ye göre öğrencilerin okuma sürecinde sıklıkla karşılaştığı durumların başında yazının anlamını kavrayamamak, anlatmak istediklerini yeterince anlayamamak veya metinden yanlış çıkarımlarda bulunmaktır. Geliştirilecek stratejilerin olası bu sorunların göz önünde bulundurularak yapılması büyük önem taşır. Okuduğunu yanlış anlama veya yeterince anlayamamakla ilgili Göğüş (1978), şu etkenleri sıralamıştır:

- Metin içerisinde anlamı bilinmeyen yabancı kökenli sözcüklerin fazla olması
- Anlatımın söz sanatlarıyla dolu, ağır olması
- Seçilen konunun okur tarafından yabancı karşılanması
- Metin içerisinde tutarsız düşüncelerin tutarlıymış gibi bir arada verilmesi
- Metnin öznel yargılara göre benimsenmesi
- Yazarın metin içerisinde yan düşüncelerden birine yoğunlaşması

Tüm bu maddeler birlikte değerlendirildiğinde okunan yazının bazen okuyucu bazen ise yazar tarafından yanlış anlaşılmağa müsait bir yapıda olduğunu göstermektedir. Burada okur ve yazar önemli olduğu gibi seçilen metnin de çok önemli olduğu söylenebilir. Bunlar dışında kişilerin yaşantıları da anlama üzerinde oldukça etkilidir.

Moffet ve Wagler (1976)'in aktardığına göre, bazı okuyucular metinleri anlama noktasında deneyimler yaşayamadıkları için okuduğunu anlayamama veya yanlış anlama gibi sorunlar yaşamaktadır. Metinde geçen kelime veya cümlelerle ilgili yaşantıya sahip olmayan bireyler bunlar üzerinde yoğun bir çaba ve zaman harcarlar. Bu uzun zaman içerisinde metnin anlamı çözülsede kelimelerin anlamlarını bilmede yetersiz kalırlar. Kelime dağarcığının gelişmemiş olması beraberinde anlama yetersizliğini de getirmiş olacaktır. Moffet ve Wagler (1976) okuduğunu anlayamama ile ilgili çalışmasında motivasyon eksikliği, deneyim eksikliği ve benmerkezcilik hususlarına yer vermiştir.

## **2.12. Okuduğunu Anlama Süreçleri**

Okuduğunu anlama birçok aşama ile oluşturulan ve her bir aşaması diğer aşama için ön koşul olan önemli basamaklardan meydana gelir. Okuduğunu anlamının süreçleri konusunda kapsamlı bir çalışma yapan Irwin (1991)'e göre bu süreçler; cümleyi okuma, cümleleri bağlama, bütünü anlama ve ayrıntılara girmedir.

## **2.13. Strateji Kavramı**

Yeni bir bilgi öğrenmek amacıyla kişiler çeşitli yollara başvururlar. İzlenen bu yollara strateji denir. Türkçe Güncel Sözlükte (TDK, 2022) kısaca “izlem” olarak tanımlanan strateji, daha önce belirlenmiş olan bir hedefe ulaşmak için izlenen yol anlamına gelmektedir. Erdem ve Akman (1998)'a göre, bireyler yeni bir bilgi öğreneceği zaman çok farklı stratejiler kullanmaktadır. Kimi insanlar sık tekrar yaparak, kimileri ise okudukları metnin altını çizerek öğrenme yolunu seçerler. Ültanır (2009) tüm öğretim stratejilerinin bir amacı olduğunu ve bu stratejik amaçların olabildiğince uygulanabilir ve esnek olması gerektiğini ifade etmiştir.

### **2.13.1. Okuma Stratejileri**

Öğrenciler çeşitli sebeplerle öğrenme ve okuduğunu anlama konusunda başarısız olabilirler. Bu başarısızlığın sona ermesi ve iyi bir okuyucu olabilme amacıyla çeşitli okuma stratejileri geliştirilmiştir. Presley (2002) bilinçli olarak geliştirilen okuma stratejileri sistemin bilinçli okuyucular tarafından uygulanarak anlamın farkına varıldığını ve anlam bulmanın kolaylaştığını ifade etmiştir.

Yeni okuma stratejileri ile öğrenciler metni anlama noktasında olumlu yönde ilerlemiş ve akademik yönden başarılarını arttırmışlardır. Topuzkanamış (2010), okuma stratejilerini anlama ve algılama problemlerini çözmek amacıyla işe koşulan zihinsel süreçler olarak açıklamıştır. Okuma stratejileri sayesinde okunan metinden anlam çıkarma ve metin hakkında çıkarımlar yapabilme kolaylaşır. Kiroğlu (2002), okuma stratejilerini okuduğunu anlamaya ve anlanmadığında uygulanacak olan işlemlere etki eden etkili yol olarak ifade eder. Bu stratejilerin asıl amacı okuduklarından bir anlam çıkarmak ve anlama noktasında karşılaşılabilecek başarısızlıkların üstesinden gelebilmektir.

Çetinkaya (2004)'ya göre okuma stratejileri, metni okuyan kişiler tarafından anlam bulmayı kolaylaştırmak ve karşılaşılan zorlukları aşabilmek için etkili bir şekilde kullanılır. Stratejiler kullanılırken metin üzerinde bazı değişiklikler yapılır ve önceki bilgiler ile sonradan öğrenilen bilgiler bütünleştirilerek anlam süreci geliştirilir. Baştuğ, Çam, Efe, Hiğde ve Örs (2019)'e göre okuma stratejileri, öğrencilerin yeni bir anlam inşa etme sürecinde karşılaştıkları sorunları çözme ve okuduklarından yeni anlamlar yapılandırmalarını kolaylaştıran tekniklerdir.

Okuma stratejileri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında birçoğunun yurt dışı, yabancı kaynaklı çalışmalar olduğu ve ülkemizde ise son yıllarda okuma stratejileri konusunun önem kazandığı görülmektedir. Dolayısıyla ülkemizde okuma stratejileri üzerinde sınırlı sayıda bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Sarıçoban (2001)'a göre, okuma stratejilerinin en önemli hedefi, öğrencilere okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında stratejik etki sağlayıp onların okuma potansiyellerini en yüksek düzeye çıkarmaktır. Çünkü okuma sadece bir metnin o anda okunması değil; o metnin okuma öncesi, sırası ve sonrasında anlamlı bir şekilde ele almaktır. Tierney, Readence ve Dishner (1985), öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini şu amaçlarla kullanabileceklerini açıklar:

- Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek ve önceki bilgileri geri getirmek,
- Yazılı metinlerin okunması sırasında öğrencilere destek olmak ve rehberlik etmek,
- Anlamlandırmanın ve okumanın istenilen düzeyde olmasını sağlamak,

- Metinde anlaşılması güç kavramların anlaşılabilir olmasını arttırmak.

Bu amaçlara bakıldığında, öğretmenlerin temel hedefi, öğrencilerin okudukları metni anlama, kavrama, yordama ve anlamlandırma sürecini geliştirmektir. Okuma sürecinin aşamaları ile ilgili önemli bir çalışma yürüten Gürses (2002), anlama sürecini üç aşama şeklinde açıklamıştır. Bu üç aşamanın amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

### **1. Okuma Öncesi Uygulanan Okuma Stratejilerinin Amaçları**

- Öğrencilerin metin hakkında daha önce sahip olduğu bilgileri harekete geçirmek.
- Metnin tamamını anlayabilmek için iyi bir hazırlık çalışması yapmak.
- Okuduğunu anlamaya yönelik öğrencileri motive etmek.
- Nasıl? ve Nerede? sorularının öğrencilerce cevaplandırılmasını sağlamak.
- Öğrencilere güven duygusu aşılayarak konu hakkında sahip oldukları bilgileri açığa çıkarmak.
- Öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcükleri tespit ederek anlamını bildikleri sözcükler ile bağlantı kurmak.
- Ön inceleme yöntemi ile öğrencinin metne karşı ilgisini arttırmak.
- Öğrencilerin metnin başlığı hakkında fikirlerini sormak, konuşmalarını ve yeni kelimeler üzerinde dikkatle yoğunlaşmalarını sağlamak.

### **2. Okuma Sırasında Uygulanan Okuma Stratejilerinin Amaçları**

- Öğrencileri bazı sorular sorarak onları konuşturmak ve ilgili metinle etkileşime geçmelerini sağlamak.
- Metnin ve yazarın amacının öğrenci tarafından anlaşılmasını sağlamak.
- Ele alınan metnin mantıksal ve yapısal özelliklerini anlamak için öğrencilere rehberlik etmek.
- Öğrencilere metin hakkında çıkarım yapma ve yargıda bulunma konusunda yardımcı olmak.
- Metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarının öğrenciler tarafından çıkarılabilmesi için gerekli ipuçlarını sağlamak.
- Metinlerde yer alan kültürel farklılık konularında öğrencilerin yeni kültürlerle karşı dikkatini çekmek.

- Metnin ana fikrini bulmada öğrencilere yardımcı olmak.
- Metin öncesi öğrencilere verilen soruların yanıtlarını bulmak.
- Metne ait harita ve diyagram çalışmalarını tamamlamak.
- Metnin vermek istediği asıl mesajla ilgili notlar almak.

### **3. Okuma Sonrası Uygulanan Okuma Stratejilerinin Amaçları**

- Metin sonrası derinlemesine bir analiz yapmak.
- Metinden hareketle uygulanacak bir yazma etkinliğinde öğrencilere deneyim kazandırmak.
- Metinde çıkarılan yargıların birleştirilmesini sağlamak.
- Okunan metnin öğrenciler tarafından özetlenmesini sağlamak.
- Öğrencilerin metin öncesi bilgileri ile metinde yer alan bilgilerin bütünleştirilmesini sağlamak.
- Metin sonu çıkarımlar yapma ve öğrenilenlerin değerlendirilmesini sağlamak.
- Metinde anlamı daha sonra öğrenilen kelimeleri yapılacak olan yazma etkinliklerinde kullanmak.
- Metinle ilgili önemli görülen kelimelerin veya cümlelerin altını çizmek.
- Metin sonrası sorulacak olan sorulara cevap vermek.
- Metne yönelik yapılacak tüm sınıf içi etkinliklerine etkin bir şekilde katılmak.
- Metinle ilgili bireysel veya grupla anlamayı arttıracak tartışmalar yapmak.

#### **2.13.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri**

Okuduğunu anlama üzerine bugüne kadar birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Ulusal ve uluslararası çapta yapılan çalışmalar sonucunda araştırmacılar okuduğunu anlamaya yönelik birçok teknik geliştirmiş ve farklı stratejiler uygulamıştır (Pressley, 2002; Temizkan, 2007; Belet, 2005; Kanmaz, 2012). Susar (2006)’a göre okuduğunu anlama etkinliği düşünce üzerine düşünme (thinking about thinking) anlamına gelmektedir. Yani bu anlamaya yönelik geliştirilen bu stratejiler öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmesi ve öğrendiklerinin üzerine düşünmesine izin veren etkinliklerdir. Kendi öğrenmesi üzerine düşünen ve zihinsel bir çalışma gerçekleştiren öğrenci daha kalıcı bir bilgi edinme sürecine sahip olur. Gelen (2003) bu çalışmalardan en eskisinin Thorndike’nin “Düşünerek Okuma Yaklaşımı” adı verilen çalışma olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışma okuduğunu anlama stratejilerinin temeli kabul edilmektedir. Thonrdike'nin okuduğunu anlama çalışmasının şu aşamalar sonucunda gerçekleştiğini ifade etmiştir:

- Okuduğu metni kelimesi kelimesine anlama (bütünsellik içinde kavrama).
- Okuduğu metni yorumlayarak anlama (metin üzerinde çalışmalar yaparak ana fikri bulma ve metni özetleme).
- Eleştirel okuma (Amacı bulma, analiz etme, değerlendirme ve yargıya varma).

Okuduğunu anlama hedefine uygun olarak geliştirilen stratejilerin birçok farklı özelliği vardır. Kimi stratejiler okuma öncesinde, kimileri sırasında kimileri ise sonrasında uygulamaya uygundur. Bu konuda Güngör (2004), stratejilerin özelliklerini birbirinden ayırmanın doğru olmadığını savunmuş ve stratejilere dair şu derlemeyi yapmıştır:

**Çizelge 8. Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrası Stratejileri (Güngör, 2004)**

| <b>Okuma Öncesi Stratejileri</b> | <b>Okuma Sırası Stratejileri</b> | <b>Okuma Sonrası Stratejileri</b> |
|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| Harekete geçirme, motive etme    | Amaca yoğunlaşma                 | Metnin özetini çıkarma            |
| Hedefler belirleme               | Anlam için bağ kurma             | Soruları yanıtlama                |
| Ön bakış İnceleme                | Öngörü                           | Analiz etme                       |
| Beyin fırtınası yapma            | Metinde not tutma                | Yansıtma                          |
| Tahmin etme                      | Araştırma<br>Canlandırma         | Harita çıkartma                   |

Okuma stratejilerine bir bütün halinde bakıldığında hepsinin aynı amaç etrafında toplandığı görülmektedir. Çünkü yukarda sayılan tüm stratejilerin ortak amacı, öğrenciyi okumaya alıştırmak, güdülemek ve okuduğundan anlam çıkarma becerisine ulaştırmaktır. Okuduğunu anlama seviyesini yükseltmek için kullanılabilecek kavrama stratejileri de ortaya atılmıştır. Bu kavrama stratejileri çalışmalarına Pressley (2002) on iki kavrama stratejisi ile katkı sağlamıştır:

**Çizelge 9. Okuduğunu Anlama Düzeyini Yükselten Kavrama Stratejileri (Pressley, 2002)**

| Okuduğunu Anlamaya Yönelik Kavrama Stratejileri |                                  |                            |
|-------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Kavramayı İzleme                                | Belleksel Öğretim Yapma          | Öykü Oluşturma             |
| Grafik ve Şemalar Oluşturma                     | Ön bilgileri<br>Harekete Geçirme | Özetleme                   |
| Etkin Dinleyici Olma                            | Soru<br>Oluşturma                | Kelime Bilgisi<br>Öğretimi |
| Zihinsel Sembol ve Benzetmeler Kullanma         | Soruları<br>Cevaplama            | Çoklu Geçiş<br>Stratejisi  |

Strateji öğretiminde öğrencilere yeterli vakit vermek ve stratejileri belli bir düzen içerisinde aktarmak oldukça önemlidir. Öğretmenin bu konuda yapacağı uzman rehberliği sayesinde öğrenciler, anlama ve kavrama konusunda önemli bir yol alacaktır. Okul içi ve okul dışı etkinliklerin tüm çevresel etmenlerin gözetilerek oluşturulması, materyal seçiminin öğretime uygun olması ve izlenecek strateji konusunda öğretmenin uzman olması bu süreç için çok kritik bir öneme sahiptir. Bu hususta Kiewra (2002), öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini öğretirken bilmeleri gerekenleri birkaç maddede sıralamıştır:

- Öncelikle öğretmen hangi stratejinin etkili olduğunu bilmelidir, tespit edilen strateji karmaşık olmaktan kurtarılarak içerikle birlikte gerçekleştirilmelidir,
- Öğretmen seçilen stratejiyi iyi tanımalı, öğrencilere rol model olmak için uygulama yapmalı ve stratejiyi niye belirlediğini öğrencilere anlatmalıdır,
- Öğrenciler uygun bir strateji ile uzmanlık alanında eğitim aldıktan sonra, deneyim kazanmaları amacıyla öğrencilere yönelik uygulama çalışmaları yapılmalıdır.

Okuma stratejilerinin sürece dağılımı konusunda bir çalışma da Daly III, E.J. Chafouleas, C.H. ve S. Skinner (2005) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma stratejinin işe koşulduğu zaman göz önünde bulundurulması gereken hususlar aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

**Çizelge 10. Okuma Stratejilerinin Sürece Dağılımı (Daly, E.Chafouleas, Skinner, 2005)**

| Stratejinin Kullanıldığı Aşama                        | Stratejiler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Okumanın Hedefini Açıklama</li> <li>• Öğrenciye Veriler Işığında Tahmin Yürütmesine Destek Olma</li> <li>• (TELLS) Başlığa Bak – İncele – Anahtar Kelimelere Bak- Okuma Parçasına Tekrar Bak – Öykü /Kavram Haritası Hazırla</li> <li>• Kelimelerle İlgili Ön Bilgi Düzeyi</li> <li>• Kavram ve Öykü Haritaları ile Kavramları Önceden Öğretme</li> <li>• Uygun Materyal Seçme ve Bazı Kriterler Doğrultusunda Öğrencinin Okuma Parçasını Seçme Konusunda Yetkilendirme</li> </ul>                                                                          |
| <b>Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Okumayı Akıcı ve Sürükleyici Bir Biçimde Sağlama</li> <li>• Öykü Haritalarını Öyküleyici Metinlerde Dikkate Alma</li> <li>• Açıklamalı Metinler İçin Taslak ve Çalışma Rehberi İşe Koşma</li> <li>• Açıklama Gerektiren Metinlere Uygun Stratejik Not Kullanma</li> <li>• Açıklama Gerektiren Metinlere Akış Şemaları, Zaman Çizelgeleri ve Tablo Hazırlama</li> <li>• Hikâye Edici Metinlerle İlgili Görseller Hazırlama ve Kullanma</li> </ul>                                                                                                            |
| <b>Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tüm Metin Türlerine Özet Çıkarma</li> <li>• Metinlerde Soru- Cevap Tekniğine Yer Verme</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Okuma Sürecinin Tümünde Kullanılan Stratejiler</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stratejik Not Alma</li> <li>• GSOYBY: Gözlemlleme, Soru Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Yanıtlama, Yeniden İnceleme (SQ4R)</li> <li>• Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass), Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching)</li> <li>• <b>Ne Biliyorum? Ne İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)</b></li> <li>• İş Birlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading)</li> <li>• Kavram Haritaları Ve Grafik Örgütlemeler</li> <li>• İş Birlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi (Coop- Dis-Q)</li> <li>• TİÖD: Tahmin Et, İncele, Özetle ve Değerlendir</li> </ul> |

Çizelge incelendiğinde öğrenci okuma öncesi bir hazırlık süreci geçirir. Burada öğrenci bir okuma hedefi planlayarak metne bütünsellik çerçevesinde bakar. Başlıklara, koyu veya italik yazılmış kelimelere dikkat ederek okuma metnine odaklanmayı artırır ve anlamayı kolaylaştırır. Okuma sırasında ise öğrenciler daha önce planlamış oldukları hedefler üzerinde dururlar. Ön bilgileri ve edindiği yeni bilgiler arasında bağ kuran öğrenciler, not veya canlandırma yöntemleriyle metne ilişkin tahminlerini söylerler. Okuma sonrası yapılan stratejilerde ise, öğrenci metin üzerinde kısa bir özet hazırlayarak okuduklarını kendi cümleleriyle yeniden ifade eder. Ayrıca öğretmen metin sonrasında çeşitli sorular sorarak öğrencilerin metni anlayıp anlamadığını tespit eder. Öğrenciler bu aşamada metin analizi yaparak önceki bilgileri ve yeni edindikleri bilgileri birleştirir.

Alan yazınında okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde üç çeşit okuma stratejisi açıklanmıştır. Stratejilerin kullanımı ile ilgili yapılan yurt dışı çalışmalara bakıldığında genellikle okuma süreci boyunca kullanılan stratejiler şeklinde verildiği görülmüştür. Birçok farklı araştırmacı tarafından farklı şekillerde sunulan stratejiler, Türkçe dersinde en çok tercih edilen ve kullanılabilirliği yüksek olan stratejiler göz önünde bulundurarak açıklanacaktır:

## **2. 14. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler**

### **2.14.1. Beklenti Oluşturma Stratejisi**

Beklenti oluşturma stratejisinde öğrenci okuma sürecine başlamadan önce okuma için hedeflerini belirler. Yılmaz (2008)'a göre okuyucu, okuyacağı metinden ne anlamlar çıkaracağını ve kendisine ne tür faydaları dokunacağını önceden bilmesi ile metin üzerinde hangi alanlara yoğunlaşacağını daha iyi kavrayacaktır.

### **2.14.2. Şema Oluşturma Stratejisi**

Şema oluşturma adlı okuduğunu anlama stratejisinde öğrenci, metni detaylı bir biçimde okumadan önce metinde yer alan görsel unsurları (tablo, grafik, şema, çizelge vb.) inceler. Bu sayede öğrenci metinle ilgili daha önce sahip olduğu bilgileri harekete geçirir ve zihinsel şeması devreye girer. Senemoğlu (2005)'na göre görsel yollar ile fikirler arasındaki bağlantının görülmesi, bilginin daha iyi anlamlandırılmasına yardımcı olur.

### **2.14.3. Başkasına Öğretiyormuş Gibi Okuma Stratejisi**

Yılmaz (2008)'a göre bu stratejide öğrenci, metni okurken bir başka öğrenciye konuyu açıklıyormuş gibi yaparak okuduğu metni daha iyi anlar. Bu stratejiyi okuma öncesinde kullanan öğrenci, taklit ve model alma gibi becerilerini geliştirir.

### **2.14.4. Kendine Güven (Öz Güven) ve İçten Güdülenme Stratejisi**

İçten güdülenme stratejisinde öğrencinin iç motivasyonu okumaya karşı istekli oluşu oldukça önemlidir. Okumaya ve okuduklarından anlam çıkarmaya içsel bir güdü ile başlayan öğrenci okuduğunu anlama becerileri alanında çok daha başarılı olur.

## **2.15. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler**

### **2.15.1. Metnin Kenarına Not Alma Stratejisi**

Öğrenci metni okurken metin etrafında boş bulunan alanlara önemli gördüğü yerlerle ilgili kısa notlar alır. Bu strateji ile metnin önemli yerleri hızlı bir şekilde tekrar edilir. Senemoğlu (2012)'na göre metnin kenarına yazılan notlar öğrenci için yapılacak ikinci bir okuma durumunda paragraflarla ilgili organize edici bir bilgi niteliği taşır.

### **2.15.2. Kelimelerin Değil Düşüncelerin Takibini Yapma Stratejisi**

Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisinde öğrenci okuduğu metinde sözcüklerin anlamlarını değil; cümlelerin anlamlarını göz önünde bulundurur. Yani parçaya bütüncül bir bakış açısıyla bakar. Sekman (1998)'a göre okuyucu bu stratejide düşüncelerin takibini yapabilme oranında anlamın kolaylaşacağını öğrenir.

### **2.15.3. Altını Çizme Stratejisi**

Altını çizme adlı okuduğunu anlama stratejisinde öğrenci okuma sürecinde önemli gördüğü yerlerin altını çizer. Öğrenci metin sonunda önemli gördüğü yerlere geri döner ve metni daha hızlı bir şekilde tekrar ederek önemli yerleri anlama sürecini arttırır.

Senemoğlu (2005)'na göre bu strateji ile öğrencinin önemli bilgileri daha hızlı tekrar etmesinin yanında, öğrencinin kendisinde var olan önceki bilgilerle de ilişki kurması sağlayacaktır. Bu strateji önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme becerisini içerdiğinden ilköğretim için uygundur.

## **2.16. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler**

### **2.16.1. Özetleme (Summarize)**

Özetleme stratejisi ve okuduğunu anlama arasında yakın bir bağ vardır. Bu hususta bilim adamları ve psikologlar tarafından çeşitli çalışmalar yapılmış ve geliştirilmiştir. Bu çalışmalar anlamayı artırma ve geliştirmeye yönelik çalışmalar, bazı öğrenme tekniklerine ilişkin çalışmalar ve özetleme stratejisi şeklinde sıralanmaktadır (Görge, 1997).

Özetleme yapabilmek için öğrencinin bilişsel stratejileri kullanması gerekmektedir. Öğrenci, okuduğu metnin önemli kısımlarını tespit edip ortaya çıkarabilmek için bilgiyi sentezleme becerisine sahip olmalıdır. Bu beceri sayesinde öğrenciler okudukları metnin anlamlı ve anlamsız kısımlarını ayıklayabilir ve önemli görülen yerleri ayırt ederek verimli bir çalışma gerçekleştirebilir. Erdem (2012), özetleme stratejisinde öğrencinin metni iyi anlayarak, en az sözcükle ana düşüncüyü bulması gerektiğini ifade eder. Yani bu stratejide amaç sadece okunan metinden bazı yerleri yazmak değil, önemli olan ve yazarın ana fikrini ortaya çıkarılabilecek hususları en az kelimeyle anlatmaktır. Özetleme stratejisinde izlenecek adımları Senemoğlu (1999) şu şekilde sıralamıştır:

1. Okuduğu metinde geçen gereksiz bilgilerin metinden çıkarılmasını sağlama,
2. Metnin ana fikrini bulma ve metni kendi cümleleriyle belirtme,
3. Tüm paragraflar için ayrı ayrı temel cümleler tespit etme ve bunları kendi kelimeleriyle yeniden aktarma,
4. Metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşünceleri arasındaki ilişkiyi kavrama ve anlamı değiştirmeden özet bir şekilde bütünleştirme.

### **2.16.2. Okunan Metni Tekrar Etme Stratejisi (Repetition Strategy)**

Okunan bir metnin tekrar tekrar okunması, zihinsel bellekteki yerini daha etkili ve kalıcı kılar. Öğrenci bu tekrar işini yaparken özgün cümlelerini de işin içine katarak tekrar ederse kalıcılık daha da artar. Sünbül (2010)'e göre okunan metni tekrar etme, metindeki düşünceleri ayrıntılı bir şekilde söyleme ve zihinde daha önceden var olan bilgiyle bir araya getirmeyi içermektedir.

### **2.16.3. Anlamlandırma Stratejisi (Meaning Strategy)**

Bu stratejide öğrenci okuduğu bir metinden elde ettiği yeni bilgileri daha önceki bilgileriyle karşılaştırarak bir şema oluşturur. İnce (2012), öğrencinin metnin ilgili sorular hazırlayarak, metni özgün cümleleriyle ifade ederek, metnin ana fikrini ortaya koyarak ve kendisinde var olan bilgiyi harekete geçirerek metnin anlamlandırma sürecini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Sünbül (2010)'e göre bu stratejide öğrenilecek durumlar veya olaylar doğrudan verilmez, öğrenciler metni iyice okuyup anlamlandırdıktan sonra “neden” ve “niçin” sorularına yanıtlar vererek metni anlar. Bu sorulara cevap arama sürecinde öğrenci anlamlandırmayı ortaya çıkarır.

### **2.16.4. Soru-Cevap İlişkileri Stratejisi (Question-Answer Relationship)**

Öğrencilerin karşılaştıkları bir metni anlama ve değerlendirme durumlarını tespit etmek amacıyla sık kullanılan stratejilerden biri de soru-cevap ilişkileri stratejisidir. Bu strateji çoğunlukla okunan bir metnin sonunda kullanılır. Duke ve Pearson (2002)'a göre bu strateji metinde cevabı birebir olan, düşünme, araştırma gerektiren ve cevabı okuyucuda olan üç çeşit soru tazıyla oluşturulur.

### **2.16.5. Karşılıklı Soru Sorma Stratejisi (Reciprocal Questioning Request)**

Okuma süreci sonrasında kullanılan soru stratejilerinden bir diğeri karşılıklı soru sorma stratejisidir. Okuma süreci hakkında bilgi almak için uygulanır. Alvermann ve Phelps (2005)'e göre, bu stratejinin önemli yanı soruyu soran tarafın öğretmen değil öğrencinin olmasıdır. Tierney, Readence ve Dishner (1985)'e göre, karşılıklı soru stratejisi ile öğrenciler soru sorma ve hazırlama alışkanlığı kazanır, aktif sorgulama tutumu gösterir ve okuma eylemi için mantıklı hedefler belirler.

## **2.17. Okuma Sürecinin Tümünde Kullanılan Stratejiler**

### **2.17.1. SQ3R (İncele-Sor-Oku-Tekrar İfade Et)**

Francis Robinson tarafından geliştirilen bu strateji, bilginin hafızaya alınmasında ve hatırlanmasında sıklıkla kullanılmaktadır (Gürses, 2002). Bu strateji diğer stratejilerden daha geniş çevrede uygulanabilme avantajına sahiptir. Sanatsal bir etkinlik amacıyla kullanılabileceği gibi sosyal veya fiziksel akademik alanlarda da kullanılabilmektedir.

SQ3R, okuma sürecini etkili geçirebilmek amacıyla başvurulabilecek önemli bir stratejidir. Bu stratejinin en baskın yönü soru ve sorulara aranan cevaplardır. Sorulara verilen cevapların yetersiz olması veya hiç cevap verilememiş olması çok önemli değildir. Bu durumda öğretmen tarafından sınıfta hemen bir tartışma ortamı oluşturularak eksik yönlerin diğer öğrenciler tarafından cevaplanması sağlanır ve öğrencilerin anlama becerileri arttırılır. Senemoğlu (2007)'na göre bu strateji ilköğretim kademesinde okuduğunu anlama öğretiminde kullanılabilir. SQ3R ismi, Survey (Araştırma), Question (Sorma, Sorgulama), Read (Okuma), Recite (Tekrar) ve Reriew (Gözden Geçirme) isimlerinin kısaltılmasından gelmiştir.

### **2.17.2. SQ4R (İncele-Sor-Oku-Tekrar İfade Et-Yansıt)**

Francis Robinson tarafından geliştirilen SQ3R stratejisine “reflect” yani yansıtma basamağının eklenmesiyle oluşturulmuştur. P. D. Forsyth ve G. A. Forsyth tarafından geliştirilen bu stratejinin, birçok deneysel çalışmadan sonra, SQ3R stratejisinden daha faydalı ve etkili olduğu tespit edilmiştir. SQ3R stratejisinden farklı olarak bu stratejiye okuma materyali ve yaşantı arasındaki ilişkileri yansıtan Reflect (Yansıtma) basamağı eklenmiştir.

### **2.17.3. RAP (Oku-Sor-Açıkla)**

Bu stratejinin en önemli amacı metnin ana fikrini bulmak ve öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirmektir. Haris (1997), RAP stratejisinin üç aşamasını Read (Oku), Ask (Sor) ve Put (Açıkla) şeklinde açıklamıştır. Bu aşamalar belli bir düzen halinde sırasıyla gerçekleştirilir.

#### **2.17.4. ISOCG (İncele-Sor-Oku-Cevapla-Gözden Geçir)**

Barth ve Demirtaş (1994)'a göre ISOCG stratejisi anlamayı kolaylaştıran bir çalışma tekniğidir. Bu strateji belli bir materyal üzerinden çalışmayı gerektirir ve farklı stratejilerin birleşiminden oluşur. İSO CG stratejisi inceleme, soru sorma, okuma, cevaplama ve gözden geçirme adlı beş adımdan oluşur. Keefer (2002), ISOCG stratejisinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için büyük bir konsantrasyon ile okuma görevinin yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

#### **2.17.5. PARS (Ön Bakış-Soru-Okuma-Özetleme)**

Bu stratejide amaç öğrencinin metnin geneli hakkında fikir edinmesidir. Soru sorma tekniğinin yoğun bir şekilde yer aldığı bu stratejide hedef okuma hedeflerine uygun sorular oluşturmaktır. Preview (Ön bakış), Ask (Soru sorma), Read (Okuma) ve Summarize (Özet) aşamalarından oluşur. Çalışmanın sonucunda metne dair öğrencinin kendi ifadeleriyle kaleme aldığı metin özetlenerek verilir.

#### **2.17.6. REAP (Oku-Kodla-Özetle-Düşün)**

Bu strateji Eanet ve Manzo tarafından geliştirilmiştir. Okuma, kodlama, özetleme ve düşünme olmak üzere dört aşamadan oluşan bu stratejide asıl amaç okuma ve yazma becerilerini güçlendirmektir. Öğrenciler ilk aşama olan Read (Oku) bölümünde metni okurlar. Encode (Kodlama) aşamasında yazarın ne söylendiği tespit edildikten sonra öğrenci tarafından kendi ifadeleriyle tekrar kodlanır. Annote (Özetleme) kısmında verilmek istenen mesajla ilgili kısa özetler tutulur. Son olarak Ponder (Düşünme) aşamasında yazarın anlatmak istedikleri üzerine düşünülür ve bu düşünceler sınıftaki öğrenciler tarafından paylaşılarak derinlemesine çözümlenir.

#### **2.17.7. PORPE (Tahmin Et-Organize Et-Dene-Uygula-Değerlendir)**

Bu strateji Predicting (Tahmin et), Organizing (Organize et), Rehearsing (Dene), Practing (Uygula) ve Evaluating (Değerlendir) adlı beş aşama süreci ile oluşur. PORPE stratejisi Simpson tarafından geliştirilmiştir. Stratejinin asıl amacı, makale ve deneme gibi akademik çalışmalarla ilgili sorulara nasıl çalışılmasıyla ilgili bilgiler vermektir. Öğrenci burada hem soru sormakta hem de aktif olarak uygulayıcı ve değerlendirici olarak sürecin en önemli parçasını oluşturmaktadır.

#### **2.17.8. RAM (Rahatla-Harekete Geç-Motive Et)**

Dana tarafından ortaya çıkarılan bu stratejide asıl amaç öğrenciyi rahatlatmak, güdülemek ve anlama noktasında harekete geçirmektir. Relax (Rahatla) aşamasında öğrenci okuma öncesi rahatlatılır. Activate (Harekete geç) aşamasında amacı doğrultusunda harekete geçirilir ve son aşama olan Motivate (Motive et) kısmında okuma metni için öğrenci motive edilir. Böylelikle aşamaların doğru bir şekilde tamamlanmasıyla anlamlı okuma süreci ortaya çıkar.

#### **2.17.9. SIP (Özetle-Canlandır-Tahmin Et)**

Okuduğunu anlama stratejilerinden RAM stratejisini geliştiren Dana'nın ortaya çıkardığı bir diğer strateji de SIP'tir. Hedefteki öğrenciler okuma ve okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerdir. Öğrenci üç aşamada geliştirilir. Summarize (Özetle) aşamasında öğrenci metnin tüm bölümlerini özetler. Image (Canlandır) bölümünde oluşturmuş olduğu özetle ilgili bir imaj düzenler. Son olarak Predict (Tahmin et) aşamasıyla metni okurken tahminler oluşturmaya başlar. Öğrencinin tahminleri her bölümde ayrı ayrı yapılır.

#### **2.17.10. RIPS (Oku, Tekrar Et-Tasvir Et-Açıkla-Hızlan/Yavaşla/Destek İste)**

Dana tarafından okuma ve anlama sorunlarının çözümü amacıyla geliştirilen üçüncü stratejidir. Burada amaç, okuma sürecinde karşılaşılan olumsuz bir tecrübeyi olumlu bir yaşantıya çevirmektir. Burada verilen okuduğunu anlama stratejileri dışında bir de okuma çalışmasının bütününde kullanılan önemli stratejiler bulunur. Bu stratejileri aşağıda kısaca şöyle açıklanabilir:

#### **2.17.11. MURDER (Ruh Hali-Anlama-Hatırlama-Keşfetme-Değerlendirme-Tekrar Gözden Geçirme)**

Metnin kolay öğrenilmesi ve anlaşılma düzeyinin artırılması için kullanılan ve altı basamaktan oluşan bir okuduğunu anlama stratejisidir. Strateji basamakları Mood (Ruh Hali), Understanding (Anlama), Recall (Hatırlama), Detecting (Keşfetme), Elaborating (Değerlendirme) ve Reviewing (Tekrar Gözden Geçirme): aşamalarından oluşur (Hythecker, Dansereau ve Rocklin, 1988).

### **2.17.12. Stratejik Not Alma (Strategic Note-Taking)**

Bir metin üzerinden stratejik noktaların özetlenerek belli bir yere yazılması işlemine not alma denir. Okuma sürecinde not alma diğer öğrenme araçlarından farklı ve önemli bir yere sahiptir. Çünkü etkili öğrenme bu notlardan yararlanma yoluyla daha işlevsel bir şekilde gerçekleşir. Stratejik not alma sürecinde öğrenci söylenenleri veya yazılanları olduğu gibi almaz, kendi özgün cümleleriyle ifade eder. Böylelikle öğrenci, öğrendiği bilgileri kendi cümleleriyle ifade ettiğinden zihinsel belleğinde daha iyi kavrar ve öğrencinin hatırlama oranı artar.

Epçaçan (2009)'a göre bu strateji ile öğrenci, ulaşmak istediği düşüncelere yaklaşır ve metin üzerinde daha hâkim bir bakış açısı sağlar. Porte (2001), not alma stratejisinde bazı sorunlarla karşılaşıldığı için alternatif bir strateji uygulamasına gidildiğini ifade etmiştir. Bu yeni strateji “cut and paste” yani kes ve yapıştır olarak oluşturulmuştur. Senemoğlu (2005) ise öğrencinin bu stratejiyi kullanmasıyla bilgiye olan dikkatinin artacağını ve bilgiyi daha anlamlı bir şekilde yeniden örgütleyebileceğini ifade eder.

### **2.17.13. Karşılıklı Öğretim Stratejisi (Reciprocal Teaching)**

İçeriğinde özetleme, yordama, açıklama ve soru sorma gibi beceriler içeren bu strateji ilk kez Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilmiştir. Bu stratejide öğrenciler çok aktif bir rol üstlenmektedir. Öğretmen tarafından oluşturulan bir grup içerisinde yer alan öğrenciler çeşitli sorular sorarak karşılıklı öğretim sayesinde metni kavrama çalışmaları yaparlar. Taffy vd. (2007)'ne göre bu stratejide öğrenciler çalışma boyunca bireysel ve grup olarak çalışır. Soru sorma ve cevaplama aşamalarında modelleme veya örnek olma yoluyla öğrenciler karşılıklı öğretim gerçekleştirmiş olur. Bu stratejide öğretmen rehberliğinde öğrenciler karşılıklı iletişim ve bilgi alışverişinde bulunarak bilgiyi anlama ve anlamlandırma sürecini geliştirir ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirir.

Kelly, Dennis ve Tuck (1994), okuma sürecinin tamamında kullanılan bu stratejinin anlama becerisini geliştirdiğinin birçok araştırmacı tarafından tespit edildiğini vurgulamıştır.

#### **2.17.14. Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass)**

SQ3R adlı okuduğunu anlama stratejisine yakın özellikler taşıyan bu strateji, tarama, inceleme ve çözme becerilerini kapsar. Öncelikle öğrenciler metnin ana fikrini ve başlığını tespit edebilmek için metin üzerinde gözden geçirme işlemi uygular, daha sonra öğrenci metni baştan sona okur ve gerekli kavrama sorularına yanıtlar arar. Son aşamada ise öğrenci, okuma parçasıyla ilgili son kısımda yer alan tüm sorulara cevap vererek çözümleme işlemini gerçekleştirir (Dally vd., 2005).

#### **2.17.15. İş Birlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading)**

İşbirliğine dayalı öğrenme tekniğine uygun hazırlanan bu okuma stratejisinde farklı düzeydeki öğrenciler heterojen olarak dağıtılır ve grup içerisinde öğrenme eksiği bulunan öğrenciler bu sayede eksikliklerini görür ve tamamlar (Epçayan, 2009). Sundheim (2006)'e göre iş birlikli okuma stratejisinin aşamaları şunlardır:

- Ön izleme yapma (Ön bilgileri harekete geçirme)
- Metni izleme ve kelime dağarcığını geliştirme
- Metnin ana fikrini ve düşüncelerini belirleme
- Metne ilişkin sorular hazırlama ve metni özetleme.

#### **2.17.16. İTS (İşbirlikli Tartışma Sorgulama) Stratejisi (Coop/ Dis/ Q)**

Lane Roy Gauthier (2001)'in ilk kez ortaya çıkardığı İTS adlı stratejinin temel amacı okuduğunu anlama düzeyimi arttırmak için stratejiler geliştirmektir. Epçayan (2008)'a göre bu stratejide üç farklı yöntem bir arada kullanılır. İşbirlikli çalışma, tartışma ve sorgulama tekniklerinin birlikte kullanılmasının asıl hedefi sinerjik bir öğretim ortamı yaratmaktır.

#### **2.17.17. Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map and Graphic Organizers)**

Bu strateji birçok farklı amaca hizmete edecek şekilde okuma öncesi, okuma sırası veya sonrasında da uygulanabilir. Epçayan (2008) bu tekniği, yeni bilgilerin öğretimi ve örgütlenmesi için bilgi yapıları arasındaki ilişkiyi örgütleyen okuduğunu anlama stratejisi olarak ifade eder. Kavram haritaları öğrencilere görsel grafikler sunarak anlamın daha rahat kavranmasına yardımcı olur.

#### **2.17.18. TİÖD (Tahmin–İnceleme–Özetleme–Örgütleme-Değerlendirme)**

Öğrenme ve anlama güçlüğü çeken öğrencilerin anlama düzeyini arttırmak amacıyla kullanılan bu strateji ilk kez Englert ve Mariage (1991) tarafından ortaya atılmıştır. Mariage (1995)’e göre bu strateji karma bir sistemle çalışmaktadır. Çünkü burada hem karşılıklı öğretim (modelleyici adımlar) hem de kavram haritaları birlikte kullanılır.

#### **2.17.19. Tekrarlı Okuma Yöntemi**

Okuduğunu anlama çalışmalarında tekrar çok önemlidir. Yılmaz ve Köksal (2008)’a göre okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrenciler öğretmenin rehberliğinde kolaydan zora doğru sistematik bir biçimde tekrarlı okuma yapmalıdır. Sistemli yapılan bu okuma stratejisi sayesinde okuma hatalarında azalma olacağı gibi öğrencinin anlama seviyesinin de artacağı gözlenecektir.

#### **2.17.20. Hikâye Haritası Yöntemi**

Bu stratejide öğretmen rehberliğinde bir ders planı hazırlanır. Öğretmen öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirmek adına metinle ilgili bazı önemli yerleri açıklar ve çeşitli şekillerle gösterir. Böylelikle öğrenciler önceki bilgileri ile okunan hikâye arasında bağlantı kurabilecek ve öğrencinin hikâyeyi anlama süreci kolaylaşacaktır (Akyol, 1999). Bu stratejide öğretmen rehberliğinde bir ders planı hazırlanır. Öğretmen öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirmek adına metinle ilgili bazı önemli yerleri açıklar ve çeşitli şekillerle gösterir. Böylelikle öğrenciler önceki bilgileri ile okunan hikâye arasında bağlantı kurabilecek ve hikâyeyi anlama süreci kolaylaşacaktır (Akyol, 1999). Öğrenciler bu strateji sayesinde önemli ve önemsiz bilgilerin ayırt edilmesi noktasında önemli bir yol kat ederler. Önemli ve önemsiz bilgilerin ayırt edilmesini içerdiğinden ortaokul kademesi için etkili olarak kullanılabilecek bir yöntemdir (Akça, 2002).

#### **2.17.21. Eklemlleme Stratejisi**

Eklemlleme stratejisi bilginin zihinsel süreçten geçerek uzun süre belleğe aktarılmasında ve ön bilgilerin harekete geçirilmesinde oldukça etkilidir. Senemoğlu (2005)’na göre bu stratejide benzetimler çok önemlidir.

Bu strateji ile öğrencinin önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında anlamlı bir bağlantı kurarak benzetimler yapması ve bu benzetimler sayesinde bilginin daha somut bir şekilde açıklanması sağlanır. Ayrıca kalıcı belleğe (uzun süreli bellek) kodlama için sürece yardımcı olan etkili bir stratejidir. Senemoğlu (2005)'nin sözlerine ek olarak Ateş (2006) ekleme stratejisinin benzetimlerin yanında önerme ağları ve şemalar açısından da oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bilgiler ışığında ekleme stratejisinin anlama konusunda faydalı olduğu söylenebilir.

#### **2.17.22. KWL Stratejisi (Bil-İste-Öğren)**

Bu strateji İngilizce Know (Bilmek), Want (İstemek) ve Learn (Öğrenmek) kelimelerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu stratejide öğrenciler etkin bir şekilde metin haritalama ve metin özetleme becerisini kullanabilmektedir. Camp (2000)'a göre KWL, öğrencinin bir konu hakkında sahip olduğu bilgiye, öğrenmek istediklerine ve süreç sonunda öğreneceklerine dayanan, bilgilerin şema ve grafiklerle düzenlendiği okuduğunu anlama stratejisidir. Bu strateji bireysel olarak uygulanabileceği gibi tüm sınıf aktivitesi veya grup çalışması şeklinde de uygulanabilir.

KWL okuma stratejisi öğrencilerin bir önceki bilgilerini hatırlaması yönünden motive edici bir okuduğunu anlama tekniğidir (Jared ve Jared, 1997). Bu strateji ilk kez Huffman (1998) tarafından geliştirilmiş; fakat Donna Ogle tarafından duyurulmuştur. KWL stratejisi hem öğretmenin hem de öğrencinin süreçte etkin bir şekilde rol aldığı önemli bir okuduğunu anlama tekniğidir. Sayar (2020), KWL stratejisinin öğrencinin aynı anda üç bilgi arasında bağlantı kurmasına yardımcı olacağını ifade eder. Headley ve Dunston (2000)'a göre öğrenciler KWL stratejisinde izole edilmiş bilgi parçacıklarını bir araya getirir ve bu bilgi parçacıkları arasında bağlantı kurarlar.

KWL stratejisi öğrencilere konu öncesi dağıtılan bir form aracılığıyla başlatılır. Öğrenciler bu sayede öğrenmek istedikleri bilgilerle ilgili ihtiyaçlarını tespit edebilir ve form üzerinden kolaylıkla ulaşabilir. Bu form KWL yani bildiklerim, öğrendiklerim ve öğrenmek istediklerim adı verilen üç bölümden oluşur. Stratejinin ilk bölümünü “Ne Biliyorum?” sorusu oluşturur. Bu bölümde öğrenciler konu hakkında önceki bilgilerinden yola çıkarak bildiklerini yazar.

Öğrencilerin özgürce düşüncelerini dile getirebilmeleri için öğretmen rehberliğinde beyin fırtınası ve çeşitli tartışmalar yapılır. KWL stratejisi öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine ve üstbilgi becerilerini kullanarak kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak sağlar (Avcı, 2009). Bireylerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine aktif katılması, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun konu seçimleri yapması, öğrenmeye dair becerilerini tanıması, ön bilgilerini süreçte etkin kullanabilmesi, öğrendiklerini örgütleyebilmesi ve bilgi edinme motivasyonuna olumlu katkılar sunması KWL stratejisini hayat boyu öğrenme sürecinde oldukça önemli bir hâle getirmiştir (Tok ve Sarı, 2007). Temizkan (2009)' a göre, KWL stratejisi üç temel aşamayla açıklanabilir:

- 1. Bil (Know):** Jared ve Jared (1997), KWL stratejisinin ilk aşaması olan Ne Biliyorum? sorusunun asıl amacının öğrencilerde geçmiş bilgilere ait bir şema oluşturmak olduğunu ifade eder. Kuşdemir ve Bulut (2015)'a göre, öğrenciler bu aşamada öğretmenin rehberliğinde oluşturulan beyin fırtınası tekniğini işe koşarak ön bilgilerini harekete geçirir. Burada beyin fırtınası tekniğinin kullanılmasındaki asıl amaç öğrencilerin özgür ve rahat bir şekilde düşüncelerini dile getirmelerini sağlamaktır. Bu süreç sonunda öğrenciler KWL çalışma formunun ilk bölümüne konu hakkındaki ön bilgileri doğrultusunda uygun cevaplar yazarak ilk aşamayı tamamlar.
- 2. İste (Want):** KWL formunun ikinci aşamasını Ne Öğrenmek İstiyorum? sorusu oluşturur. Bu kısımda öğrenci, verilen metin ile ilgili neler öğrenmek istediğini yazar. Öğrenciler öğretmenin onlara konu hakkında neler öğrenmek istedikleriyle ilgili sorduğu sorulara yanıtlar vererek her bir öğrencinin işlenecek konuyla ilgili öğrenmek istediklerini ifade etme olanağına kavuşur. Yılmaz (2008)'a göre, KWL stratejisinin bu aşamasında öğrenciler, okuma metnine başlamadan önce öğrenmek istedikleri bilgiler üzerine düşünebilecek ve ilgili metin üzerinde yoğunlaşacaktır. Öğrenciler bu aşamada öğrenmek istedikleri bilgiler ile ilgili istekli ve meraklı beklentiler içerisine girecektir. Bu konuda Öztürk (1999), öğrencilerin işlenecek konulara dair beklenti içinde olması verimli bir öğrenme ortamı için faydalıdır sözü bu aşamanın verimliliğini destekler niteliktedir.

**3. Öğren (Learn):** KWL stratejisi çalışma formunun son aşamasında Ne Öğrendim? bölümü öğrenci tarafından doldurulur. Bu aşamada öğretmenin öğrencilere rehberliği devam eder. Öğrenci metinden öğrendiklerini ilgili sütunda sıralar. Bir önceki aşamada sorduğu sorulara metin içerisinde cevaplar bulmayı hedefler. Öğretmen bu aşamada sınıfın tamamının katılımı için tahtaya formun bu aşamasını yazarak herkesin etkin katılımını sağlayabilir. Bu durum formun her üç aşamasında da etkili sonuçlar doğurur. Temizkan (2007)'a göre öğretmen, bu aşamada öğrencilerin yazdıklarını değerlendirerek öğrenmek istedikleri ve ilgi duydukları konuları belirleyebilir. Bu sayede öğrencilerin ilgilerine göre bir ders süreci oluşturulabilir.

KWL tekniğinin başarılı bir şekilde uygulanması, sınıftaki tüm öğrencilerin dağıtılan KWL çalışma formlarına konuyla ilgili bildiklerini yazarak ilişki kurmasıyla sağlanır (Kuşdemir ve Bulut, 2015). Öğrenci bu strateji ile aktif katılım, soru sorma ve beyin fırtınası gibi çok önemli teknikleri kullanarak öğrenme sürecini hızlandırır. Öğrenci ayrıca önceden sahip olduğu bilgilerini yeni edindiği bilgiler ile birleştirerek anlama sürecini geliştirir. Konu hakkında sahip olduğu düşüncelere yenilerini ekler ve yanlış bildiği bilgilerin doğrularını öğrenme imkânına kavuşur.

Okumanın her üç aşamasında (okuma öncesi, sırası ve sonrası) esnek ve etkili bir şekilde uygulanabilirlik sağladığından KWL stratejisi önemlidir (Akyüz, 2004). Temizkan (2007), üç aşamalı bu stratejinin, yazarın metinde neyi anlatmak istediğini ve metnin ana düşüncesini öğrenebilmek için oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir. Sinambela, Manik ve Pangaribuan (2015), KWL stratejisi ile öğrencilerin metinlerden öğrendiklerinin ötesine geçerek metni genişletme fırsatına kavuştuğunu ifade etmektedirler. Yani stratejinin bu aşaması uygulandığında, öğrenciler kendi bilgilerini yeni edindikleri bilgiler ile bütünleştirerek metnin ötesine geçer ve yeni bir metin inşa etme imkânına kavuşur. Ogle (1989)'ye göre KWL stratejisi, öğretmenin rehberliğinde oluşturulan beyin fırtınası tekniğiyle başlatılır ve daha sonra öğrencilere dağıtılan KWL çalışma formlarına öğrencilerin konu hakkında bildikleri, öğrenmek istedikleri ve neler öğrendikleri hakkında yazı yazma süreci ile tamamlanır.

Rauchwerk (2010)'e göre KWL stratejisinde öğrenci metni daha iyi anlar ve bilgi kapasitesinin farkına vararak kendisinde olan bilgi eksikliğini ortaya çıkarır. Jared ve Jared (1997)'e göre öğrenciler bu strateji ile eski ve yeni bilgilerini organize eder. Bu organize sayesinde işlenen konu hakkındaki düşüncelerini geliştirir. Gürbüz (2014)'e göre öğretmen bu strateji ile öğrencilerin bilgi birikimlerini değerlendirmelerine rehberlik eder. Öğrencilerin ön bilgileri yeterli değilse aşamalar atlanmamalıdır. Çünkü bu stratejide asıl amaç öğrencilerin anlamlı bir şekilde öğrenerek iyi bir bilgi birikimine sahip olmalarıdır. KWL stratejisi bu anlamda birbiriyle yakından bağlantılı üç aşamadan oluştuğu için bir aşamanın tamamen öğrenilmeden bir sonraki aşamaya geçilmesi durumunda tam öğrenme gerçekleşmez. Ruchwerk (2010), eksik öğrenmelerin önüne geçmek için bu stratejinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak öğrenci KWL stratejisinin tam olarak gerçekleştirilmesiyle, ilk kez karşılaştığı bir konu hakkında çıkarımlar yapabilir ve kişisel görüşlerini somut bir şekilde ifade edebilir. Tüm bu bilgiler ışığında, stratejinin ana kaynağı olan metinler oldukça önemli yer tutmaktadır. Amacı açıklama ve bilgi verme olan bilgilendirici metinler için en uygun stratejilerden biri KWL stratejisidir. Özellikle yurtdışı eğitim kurumlarının okuduğunu anlama konusunda sıklıkla faydalandıkları KWL stratejisine, yeni özellikler eklenmesiyle bu strateji daha geniş alanlara yayılmıştır.

KWL stratejisi çeşitli araştırmacılar tarafından farklı isimlerle de kullanılmıştır. Bu çeşitleri Baştuğ vd. (2019) şöyle sıralamıştır:

**KWLS Stratejisi** (Hâlâ Ne Öğrenmek İstiyorum? sorusu eklenmiştir),

**KWHL Stratejisi** (Nasıl Öğrendim? sorusu eklenmiştir),

**KTWL Stratejisi** (Ne Düşündüğümü Biliyorum, eklenmiştir),

**KWWL Stratejisi** (Nereden Öğrenebilirim? sorusu eklenmiştir).

Yeni özelliklerin eklenmesiyle KWL stratejisi sürekli geliştirilmiş, kullanım alanı genişlemiş ve okuduğunu anlama süreci için etkili bir yol olma noktasında ilerleme göstermiştir.

**Çizelge 11. KWL Stratejisi Uygulama Tablosu Çalışma Formu (Ogle, 1989)**

| <b>KWL ŞEMASI</b>               |                                          |                                 |
|---------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------|
| <b>Konu:</b>                    |                                          |                                 |
| <b>Know<br/>(Ne Biliyorum?)</b> | <b>Want<br/>(Ne Öğrenmek İstiyorum?)</b> | <b>Learn<br/>(Ne Öğrendim?)</b> |
|                                 |                                          |                                 |

Araştırmacı, çalışmada yer alan öğrencilerin yazma alışkanlıklarına daha kolay geleceğini düşündüğü ve pilot uygulamada olumlu dönüşler aldığı KWL şablonunun yatay şekilde (Ek-6) kullanmıştır. Sütun şeklinde öğrencilerin düşüncelerini sıgıdıramadıkları ve güzel yazmadıkları saptanmıştır.

**Çizelge 12. Araştırmacı Tarafından Uyarlanan KWL Şablonu**

| <b>KWL ŞEMASI</b>                    |
|--------------------------------------|
| <b>Konu</b>                          |
| <b>Know (Ne Biliyorum?)</b>          |
|                                      |
|                                      |
|                                      |
| <b>Want (Ne Öğrenmek İstiyorum?)</b> |
|                                      |
|                                      |
|                                      |
| <b>Learn (Ne Öğrendim?)</b>          |
|                                      |
|                                      |
|                                      |

## **2.18. Okuma Eğitiminde Metin**

Bu bölümde metin kavramı, Türkçe öğretiminde metin ve kazanımlar, metin türleri, metinlerin özellikleri ve bilgilendirici metin hakkında bilgi verilecektir.

### 2.18.1. Metin Kavramı

Metin, bir yazarın duygu ve düşüncelerini okura iletmesi için oluşturduğu yazılı bir araçtır. Erkul (2004)'a göre metin, iletişim kurmada bir araçtır. Yazar duygularını, hayallerini ve isteklerini dil ve yazı yardımıyla okura gönderir. Burada yazar gönderici, okur ise alıcı konumundadır. Yazar ile okur arasında bu iletişimi kuran yazı, kanal konumunda yer alır. Günay (2001)'a göre ise metin, bildirişim yani karşılıklı bildirme işlevi olan bir araçtır. Karşılıklı bildirim işlevi olmayan bir yazının metin olmayacağını savunur.

TDK (2022), güncel Türkçe sözlükte metin kavramını “*Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst.*” şeklinde açıklamıştır. Tosun (1996)'a göre metin, iletişimi kurmak amacıyla bir araya getirilmiş ve anlamlı olan sözlü-yazılı ifadelerdir. Yıldız (2008), okuma metinlerini çocukların yaşam becerileri ve kişisel gelişimleri için önemli bir araç olarak açıklamıştır. Metnin yapısı ve okuduğunu anlama birbiriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Dickson, Simmons ve Kameenui (1995) birbiriyle yakından ilişkili olan bu kavramlarla ilgili şu tespitlerde bulunmuşlardır:

- Metnin fiziksel sunumunun tam ve anlaşılır yapılması okuduğunu anlama becerisini kolaylaştırır.
- Öğrencinin metnin yapısı hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olması ile anlam arasında doğrusal bir ilişki vardır.
- Metnin fiziksel sunumunun ve yapısının açıklayıcı öğretimle oluşturulması anlama becerisini kolaylaştırır.

Ana dili eğitiminde ilköğretim kademesinden itibaren metinler, şiir, hikâye edici metinler ve bilgilendirici metinler olarak sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Türkçe öğretim programında bu metinlerin türleri ve sayıları açıkça verilmiştir.

### 2.18.2. Türkçe Öğretim Programında Metin Sayısı ve Metin Türleri

Türkçe öğretim programında en çok yer verilen bölümlerden biri okuma ve okuduğunu anlama alanlarıdır. Yeniden yapılandırılan 2019 eğitim müfredatı değişikliklerinde okuduğu metni anlama, analiz etme, değerlendirme ve kelime dağarcığını zenginleştirme ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir.

**Çizelge 13. Sınıf Düzeylerine Göre Bilgilendirici Metin Türünün Dağılımı (TTK Türkçe Öğretim Programı, 2019)**

| TÜRLER                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>BİLGİLENDİRİCİ METİNLER</b>                    |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Anı                                               |   | + | + | + | + | + | + | + |
| Biyografiler, Otobiyografiler                     |   |   |   |   |   |   | + | + |
| Blog                                              |   |   |   |   |   | + | + | + |
| Dilekçe                                           |   |   |   |   | + |   | + | + |
| Efemera ve Broşür (diyagram, tablo, vb. metinler) |   | + | + | + | + | + | + | + |
| e-posta                                           |   |   | + | + | + | + | + | + |
| Günlük                                            |   | + | + | + |   |   | + | + |
| Haber Metni, Reklam                               |   | + | + | + | + | + | + | + |
| Kartpostal                                        |   | + | + | + |   |   |   |   |
| Kılavuzlar (kullanım kılavuzu, talimatname vb.)   |   | + | + | + | + | + | + | + |
| Gezi Yazısı                                       |   |   |   |   |   | + | + | + |
| Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme                  |   |   |   |   | + | + | + | + |
| Mektup                                            |   |   |   |   | + | + | + | + |
| Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları vb.)  | + | + | + | + |   |   |   |   |
| Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim vb.)          |   |   |   |   | + | + | + | + |
| Sosyal Medya Mesajları                            |   |   |   | + | + | + | + | + |

2019 Türkçe Öğretim Programına ait metin türleri çizelgesi incelendiğinde, bilgilendirici metinlere ilköğretim ikinci kademe seviyesinde sıklıkla yer verildiği görülmüştür.

- ❖ Öğretim programında sınıf düzeylerinin tamamında sekiz tema yer almaktadır. Bu temaların her biri için dört metin seçilir. Tüm kitap bütün olarak düşünüldüğünde 32 okuma metni öğrenciler tarafından kullanılabilir.
- ❖ 32 ana okuma metni dışında her sınıf düzeyine göre sekiz adet serbest okuma metni bulunur. Bu metinlerin eklenmesiyle toplam 40 metin yer alır.
- ❖ Öğretim programları çalışmasında metin türleri bilgilendirici, hikâye edici metin ve şiir adı altında üç temel başlık olarak yer almıştır. Bu üç ana başlığın da kitabın bütününe eşit bir şekilde dağıtılması esastır (Talim ve Terbiye Kurulu, 2019).

### 2.18.3. Türkçe Dersinde Kullanılacak Metinlerin Özellikleri

1. Metinler toplum tarafından kabul görmüş yazar ve eserlerden seçilmelidir.
2. Metinler seçilirken Türk cumhuriyetleri ve balkanlarda yaşayan Türklerin edebiyatlarından seçmeler eserlerde yer almalıdır. Böylelikle diğer Türk cumhuriyetleri ve balkan Türkleri ile ortak kültür daha iyi kavranabilecektir.
3. Seçilen metinler olduğu gibi ilgili yazarın eserlerinden alınmalıdır. İkincil aktarmalar yapılmamalıdır. Yapılan alıntılar mutlaka yazarların eserinden veya yasal izinli eserlerden alınmalıdır.
4. Belli bir sınıf düzeyi için seçilmiş metinler farklı bir sınıf seviyesinde kullanılmamalıdır. Bu kurala uyulmaması durumunda bazı okuma parçaları öğrencilerin seviyesinin altında veya üstünde olabilecek ve öğrenci parçaya karşı ilgisiz olacağı için anlama düzeyi olumsuz etkilenebilecektir.
5. Öğrencileri duygu ve düşüncelerini geliştirmek amacıyla bir yazardan en fazla iki metin seçilmelidir.
6. Eğitsel içerikli olmayan kelimeler (kaba, argo, küfür, şiddet, cinsellik, taciz vb. içeren unsurlar) metinlerden çıkarılmalıdır.
7. Güncel nitelik taşıyan uygulamalara (gazete, dergi, makale, dilekçe, blog, sosyal medya vb. uygulamalar) bilgilendirici metinler kapsamında yer verilmelidir.
8. Metinlerde kazanımlara uygun ve anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde çeşitli düzeltme ve düzenlemeler yapılmalıdır (Türkçe Öğretim Programı, 2019).

### 2.19. Metin Türleri

Metin türlerinin üç bölüm halinde incelenmesi mümkündür. Hikâye edici metinler, bilgilendirici metinler ve şiir. Aşağıdaki bölümde metin türleri açıklanmıştır.

#### 2.19.1. Hikâye Edici Metin

Yazınsal metin olarak da ifade edilen hikâye edici metin türünde olaylar kurmaca bir şekilde oluşturulur. Dilidüzgün (2003), hikâye edici metinlerin kurgusal bir anlatım ile gerçek dünyanın dışındaki gerçekler hakkında bilgi verdiğini ifade eder. Bu metin türünde yazar anlatmak istediklerini sürekli değişim gösteren olaylar içerisinden aktararak doğrudan bilgi verme yoluna gitmez.

Akyol (2011)'a göre bu metin türünde çocuklar, okudukları metinlerin kahramanları ile kendilerini özdeşleştirerek duygusal gelişimlerini sağlar ve kelime dağarcıklarını geliştirirler. MEB (2018) TTK Başkanlığı tarafından çıkarılan 2018-2019 Öğretim Programı'nda hikâye, fabl, masal, destan, çizgi roman, fıkra roman ve efsaneler hikâye edici (yazınsal) metinler olarak değerlendirilmiştir. Akyol (2011) hikâye edici metinlerin, öğrencilerde önemli ve önemsiz bilginin ayırt edilmesi, önemli bilgi üzerinde yoğunlaşılması ve ön bilgileri harekete geçirerek bilgileri kalıcı bellekte yerleştirmede etkili olacağını ifade etmiştir. Özetle bakıldığında, hikâye edici metin türünde öyküleyici metinlerle ilgili yapıların çocuklara aktarılması çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkılar sunacağı görülmektedir.

### **2.19.2. Şiir**

Şiir, kendine has özellikleri olan, bireylerin duygusal yönüne dayalı bir metin türüdür. Şiirin iyi anlaşılabilmesi ancak dil ve anlatım, teknik ve içerik yönünden detaylı ve iyi bir değerlendirme yapılmasıyla gerçekleşir. Arıcı (2018)'ya göre şiir doğru bir şekilde anlamlandırılmak isteniyorsa şiir türünün kendine has özelliklerinin iyi derecede bilinmesi gereklidir. Öğrenciler bu türü ele aldığı zaman içerik ve biçimsel özelliklerini fark etmeleri ve anlam çıkarabilmeleri gereklidir. Ünalın (2006)'a göre şiir, öğrenci tarafından farklılıkları tespit edilerek incelenmelidir. Çünkü birçok özelliği ile diğer metin türlerinden ayrılır. Çocuk okuduğu şiirde duygularının farkına varabilmeli, duygularını zenginleştirebilmeli ve kendi duygularını şiire aktarabilmelidir.

Ancak bunlar gerçekleştirilebiliyorsa şiirin hedefine ulaştığını iddia edilebilir. Burada önemli bir görev de öğretmene düşmektedir. Okunan şiirler için öğretmenin yorum yaparken çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri ve seviyelerine uygun görüş bildirmesi şiirin anlaşılması için oldukça önemlidir. Yani öğretmenin doğru yerde doğru zamanda rehberliği oldukça önemlidir.

### **2.19.3. Bilgilendirici Metin**

Bilgilendirici metinler, dilin çok yönlü kullanımına imkân tanıyan bir yapıdadır. Bu metinler, okuyucularda farklı çağrışımlar oluşturarak onlara çok yönlü bilgi sunmayı amaçlar.

Bilgilendirici metinlerin en önemli özelliği, bilginin sade ve açık bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Metinde yer alan ifadeler anlam karmaşasına izin veremeyecek kadar yalın ve açıktır. Bu durum metinlerin anlaşılır olmasını sağlar. Braker-Walters (2014)'e göre, bilgilendirici metinler kurgusal değildir. Göğüş (1978)'e göre öğrencilere öncelikle metin çeşitlerinden nasıl yararlanacakları ve neleri aramaları gerektiği konularında bir alıştırma süreci planlanmalıdır. Okuma metinlerinin anlattıkları birbirinden çok farklıdır. Bir roman veya hikâyede anlatılanlar ile bir makale veya denemede anlatılanlar aynı olamaz. Her bir metin çeşidinin ayrı bir amacı olmakla birlikte ortak paydası insanın duygu ve düşüncelerini zenginleştirme amacı taşımasıdır.

Metin türleri eğitsel kullanımda dengeli bir şekilde verilmelidir. Yazınsal metinler ihmal edilip sadece bilgilendirici metinlerin verilmesi doğru olmayacağı gibi tam tersi de yanlıştır. Burada önemli olan başarılı metin türlerinden yeteri miktarda Türkçe ders kitaplarına alınmasıdır. Okuma eğitiminde öğrencilerin seçkin metinlerle okuma ve anlama becerilerini geliştirmeleri onların akademik başarılarını olumlu olarak etkileyecektir (Güneyli, 2003). İşeri (1998)'ye göre bilgilendirici metinlerin asıl amacı okuyucuya bilgi sunmaktır. Burada sözcükler temel anlamlarıyla kullanılır. Okuyucu bilgilendirici metinlerde karşılaştığı iletiyi ve metnin vermek istediği mesajı gerçek hayatta bulur. Oysa yazınsal türlerde yazar kendi hayal dünyasını yansıttığı için ilgili metin gerçek hayatta bir karşılık bulmayabilir. Bilgilendirici metinlerde ileti açık bir şekilde verilirse dahi anlam tam kavranmayabilir. Burada okuyucu metnin ana düşüncesi ile yardımcı düşünceleri arasındaki ilişkiyi kavrayarak metni tekrar değerlendirmelidir.

Moss (2004)'a göre bilgilendirici metinlerin anlaşılması hikâye edici metne göre daha zordur. Çocukların bilgilendirici metinlerle daha önce fazla karşılaşmamış olması ve bu metinleri nasıl okuyacakları hakkında bilgi sahibi olmamaları bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. İşeri (1998), bilgilendirici metinlerin asıl amacının bilgi vermek olduğunu ve okurun bu metin türünde ilk iş olarak metnin konusunu bulmak olduğunu söylemiştir. Okuyucu metnin konusunu saptadıktan sonra yazarın bakış açısı hakkında bilgi sahibi olur ve metnin iletisinin ne olduğunu temel düzeyde anlar. Okur ilgili metnin başlığına baktığında metnin konusu hakkında fikir sahibi olur.

Karatay ve Okur (2012), bilgilendirici metinlerde yazarın, okuyucuyu bir düşünce üzerinde tartıştırmaya, bir düşünceye ikna etmeye ve bir düşünceyi kanıtlamaya çalıştığını ifade etmektedir. Güneyli (2003)'e göre, bilgilendirici metinler “insan bilimleri (felsefe, tarih din, siyaset vb.), fen bilimleri (astronomi, tıp, kimya, fizik vb.) edebî ürünler (yazın tarihi ve edebiyatı) ve güzel sanatlar (heykel, tiyatro, resim, bale vb.)” gibi birçok alanı kapsamaktadır. Bunlar dışında gazete, dergi, köşe yazısı, röportaj, yemek tarifi vb. konular da bilgilendirici metin kapsamındadır.

MEB (2018), Türkçe öğretim programı müfredatında bilgilendirici metinler makale, fıkra, deneme, mektup, biyografi, söyleşi, e-posta ve broşür gibi alt türlere ayrılmıştır. Bu türlerin ayrılmasında işlenen konuların anlatım biçimleri esas alınmıştır. Kısacası bilgilendirici metinlerde, sözcüklerin akla gelen ilk anlamları kullanılır ve nesnel bilgi verme amacını taşır. Burada esas olan metinde geçen gerçek bilgilerdir, yazar kendini ön plana çıkarma gayretinde bulunmaz. Anlatım oldukça açık, sade ve yalındır. Metnin sonuna gelindiğinde okuyucu, yazarın vermek istediği bilgi ve mesajı zorlanmadan net bir şekilde kavrayabilir. Okuduğunu anlama ve kavrama aşamasında anlamayı etkileyen birçok faktör ve değişken bulunmaktadır. Aşağıda bu değişkenlerden sözcük bilgisi, ön bilgi, okuduğunu anlama stratejileri ve okuma motivasyonları açıklanmıştır.

#### **a. Kelime Bilgisi**

Kelime bilgisi ile ilgili alan yazınına bakıldığında birçok tanımlamaya rastlanır. Güncel Türkçe Sözlük (TDK 2011)'te kelime bilgisi, “kelime dağarcığı, kelime hazinesi, söz kadrosu, vokabüler” şeklinde tanımlanmıştır. Kişinin anlama becerisini geliştirmesi kelime bilgisini ve kelime hazinesini geliştirmesiyle mümkündür.

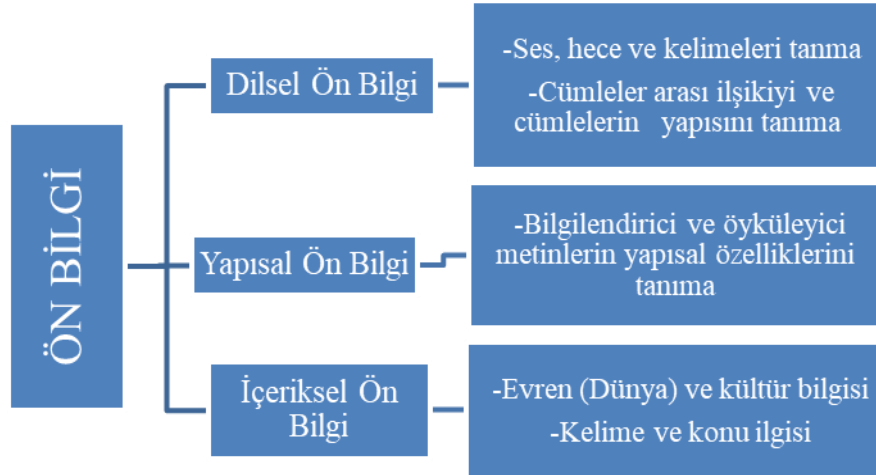
Graves (2006)'e göre düzenli olarak kitap okuyan kişilerin okuma kelime hazineleri yazma kelime hazinelerinden daha fazladır. Okula yeni başlayan öğrencilerde bu durumun tersi yaşanır. Çünkü okula yeni başlayan çocuklar henüz okuma aşamasına geçemediğinden konuşma hazineleri daha geniş olur. Bir kelimeyi bilmek için sahip olunması gereken özellikleri Wallace (1982) şu şekilde açıklamıştır:

- Kelimeyi konuşma veya yazılı şekliyle tanıyabilme, anımsayabilme,
- Kelimeyi uygun kavram veya nesnelerle ilişkilendirebilme,
- Kelimeyi yazım ve dil bilgisine uygun bir şekilde kullanabilme,
- Gerektiğinde resmiyete uygun bir şekilde kullanabilme,
- Kelimenin yan anlam ve bileşimlerinin farkında olma,
- Kelimeyi konuşma esnasında anlaşılır ve açık bir şekilde söyleme, telaffuz edebilme.

Wallace (1982)'nin kelime ile ilgili açıkladığı özelliklere bakıldığında, kelimelerin dil bilgisi, yazım ve imla kurallarına uygun kullanımı, doğru telaffuz edilme şekli, temel ve yan anlamları o kelimenin bilinmesi için oldukça önemlidir. Naggy ve Scott (2004) ise kelime bilgisini beş süreçte açıklamıştır. Bunlar; aşamalı, çok boyutlu, çok anlamlı, çok türlü ve karşılıklı ilişki içerisinde olma şeklindedir. Bu süreçlere bakıldığında kelime bilgisinin karmaşık bir biçimde olduğu söylenebilir. Naggy ve Scott (2004)'a göre bir metnin anlaşılabilmesi için beş aşamadan oluşan kelime bilgisinin %90-95 oranında öğrenilmesinin temel şart olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin kelime bilgisine sahip olması ve kelime dağarcıklarını geliştirmeleri için farklı yöntemleri bilmeleri ve kullanmaları, okuduklarını anlamaları için oldukça önemlidir.

## **b. Ön Bilgi**

Ön bilgi, insan zihninde önceden mevcut olan bilgiler anlamına gelmektedir. Shapiro (2004)'ya göre ön bilgi, önceden bireyin zihninde var olan bilgilerin uzun süreli bellekte saklanmasıdır. Birey bu bellekte önceden var olan bilgilere gerektiğinde ulaşabilmektedir. Böylelikle yeni edinecek bilgiler için bir alt yapı oluşur. Okuduğunu anlama stratejilerinin birçoğunda üzerinde sıklıkla durulan bir kavram olan ön bilgi, zihnin anlama, algılama ve anlamlandırma süreçlerine girmesinin ilk adımlarını oluşturur. Birçok araştırmacı tarafından ele alınan ön bilgi hakkında Ülper (2010) çok kapsamlı bir çalışma yapmıştır. Ülper (2010)'e göre okuduğunu anlama sürecinde ön bilgiler dilsel, yapısal ve içeriksel ön bilgi olmak üzere üç temel başlıkta incelenmiştir. Bu faktörler tablo halinde şu şekilde açıklanabilir:



**Şekil 2. Okuma Sürecinde Kullanılan Ön Bilgiler (Ülper, 2010)**

Ülper (2010)’den uyarlanan şekilde anlaşılacağı üzere ön bilgi okuma aşamasında 3 tür olarak kullanılmaktadır. Ön bilgi düzeylerinin tamamına hâkim olan öğrenciler okuma ve okuduğunu anlama sürecinde daha başarılı olabilmektedir. Çünkü okuma esnasında ön bilgilerin harekete geçirilmesiyle öğrenci yeni bilgileri kalıcı belleğinde yer alan şemaya yerleştirerek yeni bilginin daha hızlı bir şekilde algılanmasını ve anlaşılmasını sağlar. Sonuç olarak Coşkun (2005)’un ifade ettiği gibi, yazar metinde yer alan her şeyi söze dökmez, okuyucular ön bilgileri sayesinde bu boşlukları doldurur.

### **c. Okuma İç Motivasyonu**

Motivasyon kavramına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde bu kavramın zaman zaman güdü veya isteklendirme gibi terimlerle kullanıldığını görmek mümkündür. Güncel Türkçe Sözlükte (TDK 2022) motivasyon, “isteklendirme, güdüleme” olarak ifade edilmektedir. Motivasyon insan davranışları üzerinde oldukça etkili olan bir faaliyettir. Motivasyon okuma süreci için oldukça önemlidir, çünkü okuma bilişsel beceri gerektiren bir süreçtir. Bilişsel davranışların sürdürülmesi de motivasyon kavramı sayesinde gerçekleşir. Okuma iç motivasyonuna sahip öğrenciler okuma konusunda isteklidirler. Dolayısıyla bu bireylerin okumaya yönelmeleri ve okumaya zaman ayırmaları daha kolaydır (Kurnaz, 2018).

#### **d. Okuma Stratejileri**

Bireyler okuma sürecinde birçok farklı stratejiye başvururlar. Her öğrencinin farklı bilişsel ve duyuşsal özellikleri olduğundan stratejileri seçme ve kullanma durumları farklıdır. Kimi okuduğu metni özetleyerek, kimi not alarak kimi de önemli yerlerin altını çizerek okuduğunu anlama kapasitesini geliştirir. Özellikle bilgilendirici metinler zaman zaman öğrencileri sıkmakta ve zorlamaktadır. Daha kavramsal bilgiler içerdiğinden öğrenciler anlamakta zorluk yaşamaktadır. Gelen (2003)'e göre okuma stratejileri sayesinde öğrenci, bilgileri organize edebilir, değerlendirebilir ve okuma süreçlerini kontrol altına alabilir. Ona göre strateji kullanımıyla öğrenci, bağımsız ve özerk öğrenme yollarını öğrenerek okuma ve düşünme becerilerini geliştirir.

#### **2.20. İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın bu kısmında 1994-2023 yılları arasında yüksek lisans-doktora seviyesinde yazılmış okuduğunu anlama stratejileri ile KWL stratejisine yönelik yurt içinde ve yurt dışında daha önce yürütülen çalışmalar incelenerek sonuçları ile ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmalar analiz edildikten sonra ilgili çalışmalara ait özetler sunulmuştur. İlgili çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden kavramsal tarama yapılarak elde edilmiştir. Yapılan kavram taramasında “okuduğunu anlama stratejileri, KWL stratejisi” gibi anahtar sözcükler kullanılmıştır. Kavram taraması neticesinde okuduğunu anlama stratejileri üzerine yurt içinde 76, yurt dışında ise 20; KWL stratejisine yönelik ise yurt içinde 5 yurt dışında ise 12 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama stratejileri ve KWL stratejisi birbiriyle bağlantılı olduğundan ilgili araştırmalar bölümünde önce okuduğunu anlamaya yönelik stratejiler ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara, daha sonra okuduğunu anlama stratejileri kapsamında ele aldığımız KWL stratejisine yönelik yurt içi ve yurt dışı çalışmalara değinilmiştir.

Sonuç olarak, okuduğunu anlama stratejileri üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların yıl bazında daha fazla olduğu ve arttığı söylenebilir; ama KWL stratejisi üzerine yapılan çalışmalara gereken önemin verilmediği anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlama alanında yürütülen lisansüstü tezlerin üniversiteler bazında ilk 5 üniversiteye ait sayısal dağılım çizelge 14'te verilmiştir.

**Çizelge 14. Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversiteler Bazında Sayısal Dağılımı**

| No | Üniversite                      | Y.L. | Doktora | Toplam |
|----|---------------------------------|------|---------|--------|
| 1  | Gazi Üniversitesi               | 4    | 8       | 12     |
| 2  | Ankara Üniversitesi             | 3    | 3       | 6      |
| 3  | Abant İzzet Baysal Üniversitesi | 5    | -       | 5      |
| 4  | Dokuz Eylül Üniversitesi        | 2    | 2       | 4      |
| 5  | Hacettepe Üniversitesi          | 1    | 2       | 3      |

Çizelge 14'te yer alan verilere göre, okuduğunu anlama stratejileri üzerine yürütülen tezler incelendiğinde Gazi Üniversitesi 12 sayı ile bu alanda en fazla tez çalışması yapılan üniversite olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çizelge verilerine göre doktora çalışmalarının yüksek lisans çalışmalarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu çizelge verileri, okuma stratejilerine önem verildiğini kanıtlar niteliktedir. Okuduğunu anlama stratejileri konularda yazılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı Çizelge 15'te belirtilmiştir.

**Çizelge 15. Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bölümler Bazında Sayısal Dağılımı**

| No | Bölümler                    | Y.L./Doktora Tezi Sayısı | Yüzde |
|----|-----------------------------|--------------------------|-------|
| 1  | Eğitim Bilimleri Enstitüsü  | 47                       | 61,85 |
| 2  | Sosyal Bilimler Enstitüsü   | 24                       | 31,57 |
| 3  | Lisansüstü Eğitim Enstitüsü | 5                        | 6,58  |

Çizelge 15'te yer alan verilere göre okuduğunu anlama stratejileri konusunda yazılan tezlerin %61,85'i eğitim bilimleri enstitülerine aittir. Eğitim bilimleri alanında "KWL" stratejisi hakkında yazılan tezlerin yarısından fazlası bu enstitüde yapılmış ve özellikle son yıllarda bu alanda yazılan tezlerde artış görülmüştür. Bu durum okuma, okuduğunu anlama ve okuma stratejilerine önemin arttığını göstermektedir. Özellikle eğitim-öğretim alanında yaşanan teknolojik gelişmelerin eğitimde köklü değişimler göstermesi bu önemi daha da arttırmaktadır.

Bilginin teknolojik yollarla kazanılmasının önem kazandığı 21. yüzyılda okuma ve okuduğundan anlam çıkarma diğer okuma stratejilerine ait becerilerin kazanımı önemli görülmektedir. KWL okuduğunu anlama stratejisi alanında yürütülen lisansüstü tezlerin ilk 5 üniversiteye ait sayısal dağılımı çizelge 16’da verilmiştir.

**Çizelge 16. KWL Okuduğunu Anlama Stratejisi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversiteler Bazında Sayısal Dağılımı**

| No | Üniversite                 | Y.L. | Doktora | Toplam |
|----|----------------------------|------|---------|--------|
| 1  | Gazi Üniversitesi          | -    | 1       | 1      |
| 2  | Mustafa Kemal Üniversitesi | 1    | -       | 1      |
| 3  | Adıyaman Üniversitesi      | 1    | -       | 1      |
| 4  | Osmangazi Üniversitesi     | 1    | -       | 1      |
| 5  | Bartın Üniversitesi        | 1    | -       | 1      |

Çizelge 16’da yer alan verilere göre, KWL okuduğunu anlama stratejisi üzerine yürütülen tezler incelendiğinde sadece 5 çalışma yapıldığı görülmektedir. Gazi Üniversitesi, doktora tezi çalışması kapsamında çalışma yapan tek üniversite olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çizelge incelendiğinde yüksek lisans çalışmalarının doktora çalışmalarından daha çok olduğu görülmektedir. Bu çizelge verileri, okuma stratejilerinden KWL stratejisine gerekli önemin verilmediğini kanıtlar niteliktedir.

KWL okuduğunu anlama stratejisi konusunda yazılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı Çizelge 17’de gösterilmiştir.

**Çizelge 17. KWL Okuduğunu Anlama Stratejisi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bölümler Bazında Sayısal Dağılımı**

| No | Bölümler                    | Y.L./Doktora Tezi Sayısı | Yüzde |
|----|-----------------------------|--------------------------|-------|
| 1  | Eğitim Bilimleri Enstitüsü  | 3                        | 60    |
| 2  | Sosyal Bilimler Enstitüsü   | 1                        | 20    |
| 3  | Lisansüstü Eğitim Enstitüsü | 1                        | 20    |

Çizelge 17’de yer alan verilere göre KWL okuduğunu anlama stratejisi konusunda yazılan tezlerin %60’ı eğitim bilimleri enstitülerine aittir. Gerek doktora tezi gerek yüksek lisans tezi sayılarının çok yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durum okuma stratejilerinden KWL stratejisine yeterince önemin verilmediğini göstermektedir. Okuma ve anlama kavramlarına verilen önemin her geçen gün arttığı düşünüldüğünde, okuma stratejilerine ait becerilerin kazanımı ve bu becerilerle ilgili çalışmaların yapılması oldukça önemli görülmektedir. Ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe dersi kapsamında KWL okuduğunu anlama stratejileri üzerine bir araştırmaya rastlanmamıştır. KWL okuduğunu anlama stratejileri sadece 5 tez olarak farklı dersler kapsamında ele alınmıştır. Dolaylı yönden araştırma makalelerinde yer alsa da ilk kez müstakil olarak Türkçe alanında yer edinmiştir. Bu sebeplerle çalışmamız, alanda yapılan özgün bir çalışmadır.

#### **2.21.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Okuduğunu anlama stratejileri üzerine yurt içinde birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar yapılış tarihleri ve benzer strateji gruplandırmasına göre incelenmiştir. Kaptan (2023), “*Okuduğunu anlama stratejilerinin ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yansımaları: Bir öğretim deneyi*” adlı bir doktora çalışması yürütmüştür. Bu tez kapsamında “altını çizme, not alma, cümleler arasında bağlantı kurma, görselleştirme ve not alma” gibi okuma stratejilerini ele almıştır. İlgili stratejilerin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Belet (2005) bu çalışmaya benzer bir şekilde kavram haritaları, özetleme, not alma stratejileri üzerine çalışma yapmıştır. İlgili çalışmaların bulgularına göre, okuma stratejilerine göre eğitim verilen öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri, problem çözme becerileri ve akademik ilerlemeleri yönünden olumlu yönde gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama düzeyini artırmak amacıyla ilgili alan yazınında birçok yöntem ve stratejinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda birden çok stratejinin aynı anda işe koşulduğu görülmektedir. Bayar (2022) ve Batmaz (2017), birden çok okuma stratejisini ele alarak bu stratejilerin anlama düzeyi üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduklarını tespit etmeye çalışmıştır.

Çalışma sonuçlarına bakıldığında, okuma stratejilerinin uygulandığı öğrenci gruplarının aldıkları puanları üzerinde oldukça anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışma verileri neticesinde araştırmacı okuma stratejilerinin derslerde etkin kullanılabilir olduğu yönünde önerilerde bulunmuştur. İlgili çalışmalarda okuma stratejilerinde cinsiyet değişkeni açısından ise farklılık görülmemiştir.

Okuduğunu anlama stratejileri üzerine yapılan çalışmalar kapsamında sonuçları itibariyle anlamlı farklılık oluşturmeyen çalışmalar da tespit edilmiştir. Bayar (2022)'in aksine Korkmaz (2022), burada araştırılmayan fakat okuma stratejilerinden biri olan “SQ3R” adlı strateji kullanımı ile ilgili negatif yönde görüş belirtmiştir. Ortaokul 6. sınıf düzeyi öğrencilerinin okuma ve anlama düzeyleri üzerinde “SQ3R” adlı stratejinin etkisini belirlemek için bir çalışma yürüten araştırmacı, SQ3R okuma stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile normal müfredat modeline göre eğitim alan kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Çalışma bulguları her okuduğunu anlama stratejisinin aynı düzeyde etkili olmadığını ve bazı stratejilerin okuma ve anlama düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucunu doğrular niteliktedir. Arı (2014), benzer bir şekilde SQ3R (İncele, Sor, Oku, Tekrar İfade Et) ve Yönlendirilmiş Okuma ve Düşünme Etkinliği stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında karşılaştırmalı teknik kullanan araştırmacı, çalışma sonucunda YO-DE tekniğinin SQ3R tekniğine göre okuduğunu anlama üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu tespit etmiştir.

Anlamlı farklılık oluşmayan bir diğer çalışma da İncirkuş (2018) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, çalışma kapsamında okuma stratejilerinden SQ4R stratejisinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. SQ4R stratejisinin 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama başarılarına etkisi ile ilgili Gürbüz (2014) ise, Türkçe dersinde SQ4R tekniğiyle ders işlemenin okuduğunu anlama noktasında mevcut eğitim müfredatına göre anlamlı farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin özel öğrenme güçlülüğü ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkilerini belirlemek amacıyla da çalışmalar yapılmıştır. Tepe (2023) bu kapsamda, İTÖ (İncele-Tahmin et-Oku) ve AGSCÖ (Anahtar Kelimelerin Altını Çiz-Göz gezdir-Sor-Cevapla-Özetle) adlı stratejileri ele almış ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde 6 haftalık bir uygulama ile tamamlamıştır.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında, İTÖ/AGSCÖ stratejilerinin okuduğunu anlama üzerinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Özaydın (2019) da hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin SQ4R stratejisi eğitimi sonrası anlama ve kavrama düzeylerini tespit etme amacıyla zihinsel yetersizliği olan 3 öğrenciyi örneklem olarak seçmiştir. Araştırma sonuçları Gürbüz (2014)'ün verilerine paralel bir şekilde anlamlı farklılık olmuştur. Kaşdemir (2020) ise, öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerine yaptığı çalışmada TİÖD (Tahmin-İncele-Özetle-Örgütüle-Değerlendir) stratejisi kapsamında Zonguldak'ta 1 kaynaştırma öğrencisi ile uygulama gerçekleştirilmiştir. 165 saatlik 59 uygulama sonucuna göre, TİÖD stratejisi ile eğitim gören öğrencinin kelime tanıma düzeyinden serbest okuma düzeyine eriştiği belirlenmiştir.

Gözetin (2022), PQ4R stratejisini özel öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde uygulamış ve bu stratejinin ilgili öğrenciler üzerinde yine olumlu etkiler geliştirdiği ve öğrencilerin anlama düzeylerini artırdığını tespit etmiştir. Son olarak Doğru (2023), PQ4R stratejisinin okuduğunu anlama ve akademik başarıya etkisi ile ilgili yürüttüğü çalışmada Oğuz (2020), Haydarlı (2022) ve Gözetin (2022) ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, PQ4R stratejisinin okuma ve anlama üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda TİÖD stratejisinin okuduğunu anlama üzerinde ve anlama güçlülüğünü gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuduğunu anlama stratejileri üzerine alan yazınında farklı okuma düzeyinde yer alan öğrencilere yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Kılıç, 2004; Çakıroğlu, 2007; Yıldırım, 2010; Epçaçan, 2008; Top, 2014; Semercioğlu, 2018; Bayraktar, 2019; Saat, 2019 ve Çapoğlu, 2021, “İşbirlikçi Stratejik Okuma, Tartışma ve Sorgulama” stratejilerini, Özyılmaz, 2010; İncirkuş, 2018 ve Bayram, 2021 ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullanarak deneysel çalışmalar yürütmüşlerdir. Araştırma bulgularına bakıldığında, işbirlikçi stratejik okuma ve üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu, mevcut müfredat kapsamında öğrenim gören kontrol grubu ile anlama düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık görüldüğü tespit edilmiştir. İşbirlikçi çalışmaya ek olarak drama tekniğini de ele alan Erden (2016), bu stratejilerin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okuduğunu anlama stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda öğrencilerin tutumunu ölçmeye yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Kanmaz (2012), ISOAT stratejisinin ortaokul düzeyi öğrencilerinin bilişsel farkındalık becerisi, okuduğunu anlama düzeyi ve okumaya karşı tutumları üzerine doktora tezi çalışması yürütmüştür. Çalışmanın odak noktası öğrencilerin okuduğunu anlama noktasında yaşadığı temel sorunlar olmuştur. Çalışma sonunda deney grubuna uygulanan ISOAT tekniğinin normal müfredat kapsamında eğitim verilen kontrol grubuna göre okuduğunu anlama ve kavrama başarısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Çalışma bulguları itibariyle ISOAT stratejisinin diğer derslerde de kullanılabilmesi araştırmacı tarafından önerilmiştir.

Okuma stratejilerinin temel kaynaklarından biri olan kitaplar üzerine Karadoğan (2020) ve Çakır (1995), “Etkileşimli Kitap Okuma” stratejisi ile çalışma yürütmüştür. Çalışma bulguları etkileşimli kitap okuma stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve geliştirdiğini göstermiştir. Etkileşimli kitap okuma stratejilerine yönelik son çalışma Efe (2022) tarafından yapılmıştır. Çalışma sonucuna bakıldığında araştırmacı, Karadoğan (2020) ile paralel sonuçlara ulaşmıştır. Güçlüer (2020) “Derinlemesine Okuma”, Yılmaz (2019) “Empatik Okuma” stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çalışmalar yürütmüştür. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde her iki stratejinin de okuduğunu anlama ve kavrama üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Okuduğunu anlama stratejisinin farklı dersler üzerinde ne derece etkili olduğuna dair çeşitli araştırmalar da yürütülmüştür. Karakuş Aktan (2019), okuma stratejilerinin ortaokul 6. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisine yönelik çalışma yürütmüştür. Çalışmada matematik dersinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini ele almıştır. Çalışmanın deney grubunu oluşturan öğrencilerinin okuma stratejileri ile gördükleri eğitim neticesinde okuduğunu anlama becerilerinde müfredat kapsamında eğitim gören kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışma kapsamında yapılan matematik problem çözme konusunda, okuma stratejilerine göre eğitim verilen öğrencilerin puan ortalamaları bakımından kontrol grubuna oranla yine daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Alan yazını incelemesinde okuma stratejileri kapsamında “sesli okuma” stratejisinin sık kullanıldığı görülmektedir. Sesli okuma stratejisinin okuduğunu anlama üzerine etkilerini tespit etmek amacıyla Saat (2019), Ceyhan (2019) ve Güçlü (2019) tarafından benzer çalışmalar yürütülmüştür. Sesli okuma stratejisi sonrası okuduğunu anlama ve kavrama düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonunda yapılan görüşme verileri de öğrencilerin bu strateji kullanımından memnun kaldıklarını göstermiştir. Kaman (2012) ise “Tekrarlı Okuma” stratejisinin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve anlamlandırma becerilerine etkisini belirlemek için araştırma yapmıştır. 10 hafta süren bu çalışma sonucunda, tekrarlı öğretim yapılan grubun anlama başarısının anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucuna bakıldığında bu stratejiye göre öğrenim gören deney grubu öğrencilerin okuma sırasında daha az hata yaptığı da tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma ve anlama başarıları ile yaşanan sorunları tespit etmek amacıyla bazı akademik çalışmalar yürütülmüştür. Okuduğunu anlama düzeyini ileri seviyeye taşıyabilmek için okuma stratejilerinden “Bağlantı Kurma” adlı stratejiyi seçen Tekin (2018), Türkçe okuduğunu anlama başarısı üzerinde bu okuma stratejisinin etkisini belirlemek amacıyla karma yöntemli bir çalışma yürütmüştür. Araştırma neticesinde bağlantı kurma stratejisinin kullanıldığı deney grubu belirgin bir şekilde kontrol grubundan okuduğunu anlama noktasında daha başarılı çıkmıştır. Okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerinde başarılı sonuçlar verdiğine yönelik benzer sonuçlara Kanık Uysal (2018), Batmaz (2017) ve Tuna (2016) tarafından ulaşılmıştır. Bu durum okuduğunu anlama stratejilerin hedefe gitme konusunda mevcut müfredat eğitimine göre daha başarılı olduğunu yansıtmıştır.

Okuduğunu anlama ve kavrama düzeyini geliştirmek adına kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğini belirlemek amacıyla Doğan (2017) yüksek lisans tezi kapsamında bir meta analiz çalışması yürütmüştür. Çalışma kapsamında 37 çalışma incelenmiş ve yayın yanlılığına neden olan çalışmaların çıkarılmasının ardından birleştirilen 19 çalışma ile araştırma neticelendirilmiştir. Araştırma için belirlenen çalışmalar 2000-2016 yılları arasında okuduğunu anlama düzeyini arttırmak için kullanılan okuma stratejileri üzerine yapılan deneysel çalışmalardan yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Deneysel çalışmanın sonuçlarına göre okuduğunu anlama stratejilerinin anlama başarısı üzerinde Cohen's ölçütlerine göre (0,896) ile oldukça büyük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu oran strateji kullanımının açık bir şekilde anlama üzerinde etkili olduğunu kanıtlar niteliktedir. Okuma ve kavrama ile ilgili meta analiz üzerine bir diğer çalışma Ahraz (2022) tarafından yürütülmüştür. Okuduğunu anlama stratejilerinin okuma ve anlama üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çalışma verileri Doğan (2017)'ın bulgularını destekler niteliktedir. Çalışma verileri okuma stratejilerinin sadece anlam üzerinde değil aynı zamanda anlamın kalıcılığı ve sürekliliği noktasında da oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Özdemir (2017), *“Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi”* adlı tez çalışması kapsamında bir çalışma yürütmüştür. Burada amaç okuma öncesi, sonrası ve sırasında düşünerek okuduğunu anlama düzeyini arttırmaktır. Üç düşün (3-D) uygulamasının sonuçlarına bakıldığında, bu stratejinin okuduğunu anlama noktasında etkili olmadığı fakat metnin ana fikrini bulmada ise anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya benzer olarak Temizkan (2007), 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini arttırmak için okumadan önce, okuma sırası ve sonrasında kullanılabilecek bir uygulama süreci gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda okuma stratejilerinin işe koşulduğu deney grubunun bilgi verici metinlerde okuma ve anlama oranının diğer gruba göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Okuma stratejilerinin etkililiği konusunda önemli bulgular içeren bir başka çalışma Bulut (2013) tarafından yürütülmüştür. Okuduğunu anlama stratejilerinden olan etkin dinleme stratejisinin işe koşulduğu bu çalışmada 2012-2013 yılında Aydın ilinde öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. Etkin dinleme ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek adına 8 hafta süren ve yarı deneysel modele göre ön test-son test kontrollü yapılan bu araştırmada, etkin dinleme gerçekleştirilen deney grubunun kelime dağarcığı ve okuduğunu anlama düzeyinde kontrol grubuna göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonunda dinlediğini anlama olayının başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin okuduğunu anlama başarısı için bir ön şart ve önemli bir temel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. sınıfta okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi seviyelere taşınmasında bilişsel farkındalık stratejileriyle yapılan okuma etkinliklerinin etkisine yönelik Coşkun (2011)'un yürüttüğü deneysel çalışmada, 2010-2011 yılında Ankara ilinde öğrenim gören 105 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmacı, deney ve kontrol grubuna 7 haftalık bir uygulama yapmıştır. Uygulamalar sonucunda, bilişsel farkındalık stratejisinin uygulandığı öğrenci grubunun lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Bilişsel düzeyin okuduğunu anlama düzeyine etkisi ile ilgili benzer çalışma Şen (2009) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, üstbiliş stratejilerinin 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisini incelemek amacıyla karma desenli bir çalışma yapmıştır. Yürütülen bu çalışmanın sonucunda üstbiliş stratejisi kullanılan deney grubunun normal müfredata göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Ayçin (2009), ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve kavrama başarıları üzerinde İSOTEG stratejisinin etkisini belirlemek için yarı deneysel yöntemle göre bir araştırma gerçekleştirmiştir. 12 haftalık uygulama sonucunda, İSOTEG tekniğine göre öğretim yapılan deney grubunun mevcut müfredat kapsamında eğitim gören gruba göre okuduğunu anlama ve okumada kalıcılık sağlama konularında anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Stratejinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ayrıca akademik anlamda daha başarılı oldukları ve derse katılım konusunda daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Fakat çalışma neticesinde okuma tutumu ile İSOTEG okuma ve anlama stratejisi arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Piltin (2007) ana fikir bulma, Koç (2007) ise aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve kavrama başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda aktif öğrenmeye uygun olarak öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin müfredata göre öğretim yapılan gruba göre okuma, anlama başarısında daha yüksek seviyede olduğu ve metnin ana konusunu bulmada daha iyi olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama başarısı ve eleştirel düşünme becerilerinde ise belirgin bir fark görülmemiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinde biri olan “hikâye haritası” tekniğine dayalı birçok çalışma yapıldığı görülmüştür.

İlgili stratejinin okuduğunu anlama noktasında başarılı olduğu ve derslerde kullanımının etkili olabileceğine ulaşılmıştır (Karadutlu, 2022; Bozkurt, 2005; Akça, 2002). Hikâye haritasının okuma ve anlama üzerine başarılı olduğu fakat hikâyede ana fikir bulma konusunda yetersiz kaldığına yönelik çalışma da Akça (2002) tarafından yapılmıştır. Kaya (2006), *“İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi”* adlı çalışmasında deneysel yöntem ile okuma ve okuma stratejileri arasında anlamlı bir bağıllık olup olmadığına yönelik çalışma yürütmüştür. Okuduğunu anlama stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin mevcut müfredat yöntemiyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi okuma becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin derse karşı tutum noktasında ise iki çalışma grubu arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Özaslan (2006), 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde sözcük dağarcığının geliştirilmesi ve kelime oyunları yöntemlerinin etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, kelime hazinesi geliştirilmiş ve kelime oyunları yöntemleriyle öğretim gören deney grubu öğrencilerinin lehine okuduğunu anlama bakımından yüksek düzeyde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama stratejileri bilişsel taksonomiler açısından (bilgi ve kavrama) da incelenmiştir. Bayrakçı (2004), Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisine yönelik çalışmada okuduğunun anlama stratejilerinin erişim puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmayacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bilgi boyutu kısmında, mevcut müfredata göre öğrenim gören öğrenciler ile strateji ile öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın kavrama boyutu sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin daha iyi kavradığı ve okuduğunu anlama düzeyinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Çöğmen (2008) de eğitim fakültesi öğrencilerinin anlama ve kavrama düzeylerinin okuma stratejileriyle geliştiğini tespit etmiştir. Türkmen (2001), okuduğunu anlama becerisi üzerinde eğitim teknolojisi kullanımının etkili olup olmadığını araştırmıştır. Eğitim teknolojisi kullanımına göre yapılan eğitim sonrası öğrencilerin okuduğunu anlam başarısının arttığı tespit edilmiştir.

Aynı zamanda çalışmadan belli bir süre sonra yapılan kalıcılık testi neticesinde, eğitim teknolojisi uygulamalarının öğrencilerde daha kalıcı bilgiler oluşmasına yardımcı olduğu görülmüştür.

Alan yazını incelemesi kapsamında yukarıda verilen araştırma sonuçları incelendiğinde okuduğunu anlama becerisine yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların okuduğunu anlama stratejilerine ve yöntemlerine değindiği görülmüştür. Bu çalışma verileri özetlenecek olursa şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Görselleştirme, altını çizme ve not alma gibi okuduğunu anlama stratejileri, problem çözme ve anlama bakımından olumlu katkıya sahiptir (Kaptan, 2023). İşbirlikçi stratejik okuma, bilişsel farkındalık puanları ve anlama üzerinde oldukça olumlu etkiler bırakmıştır (Çapoğlu, 2021; Semercioğlu, 2018). Etkileşimli kitap okuma stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini arttırdığı görülmüştür (Karadoğan, 2020; Efe, 2022; Çakır, 1995). Derinlemesine okuma stratejisinin hem bilgilendirici metin hem de hikâye edici metinler üstünde oldukça anlamlı sonuçlar ortaya çıkardığı belirlenmiştir (Güçlüer, 2020).

Empatik okuma stratejisi üzerine çalışma yapan Yılmaz (2019), empatik okuma yapan öğrenci grubunun hem anlama düzeyinin arttığı hem de stratejiye yönelik olumlu görüşler sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Sesli okuma stratejisinin doğru okuma ve okuduğunu anlama üzerinde oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir (Sönmez, 2017; Saat, 2019; Ceyhan, 2019 ve Güçlü, 2019). Drama ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin uygulandığı öğrenci gruplarının mevcut normal müfredata göre öğrenim gören öğrenci gruplarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Erden 2016). PQ4R adlı okuma stratejisinin öğrencilerin hem okuma düzeylerini arttırdığı hem de anlamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yükselttiği tespit edilmiştir (Oğuz, 2020; Haydarlı, 2022; Gözeten, 2022 ve Doğru, 2023). Etkin dinleme ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla yapılan çalışmada, etkin dinlemenin okuma düzeyi ve kelime dağarcığı bakımından olumlu değişiklikler yarattığı belirlenmiştir (Bulut, 2013). Tekrarlı okuma stratejisi üzerine yapılan çalışma sonuçları da benzer şekilde bu stratejinin okuma ve anlama üzerinde olumlu değişiklikler oluşturduğu şeklinde sonuçlanmıştır (Kaman, 2012). Ana fikir bulma stratejisinin öğrencilerin metni anlama ve konusunu bulma hususlarında etkili olduğu tespit edilmiştir (Pilten, 2007).

İlgili alan yazını özetleri bütünsel olarak ele alındığında, okuduğunu anlama stratejilerinin eğitim-öğretim çalışmalarında kullanımının oldukça olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Bu stratejilerin kullanımı sonrası anlama ve kavrama düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

#### **2.21.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Okuduğunu anlamaya yönelik yurt dışı çalışmalarına bakıldığında, uluslararası anlamda kabul gören PISA üzerine araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu kapsamda, Callan, Marchant, Finch ve German (2016), PISA (uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçlarına göre 65 ülkenin (15 yaş düzeyi) anlama düzeylerinde üstbilis strateji kullanımının etkili olup olmadığı konusunda 2009 uluslararası PISA başarı testi kapsamında bir çalışma yürütmüşlerdir. Ülkeler arasında yaşanan demografik ilişkilerin de yer aldığı bu çalışma kapsamında ezbere dayalı öğrenme stratejisinin öğrenme için güçlü bir yaklaşım olmadığı ve düşünme üzerine kullanılabilecek üstbilisel stratejilerin bu anlamda daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre okuma başarısı üzerinde en yüksek değere sahip olan ilişki düzeyi üstbilis strateji kullanımı olarak kabul edilmiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak erkek öğrencilerin biraz daha zayıf kaldığı görülse de okuduğunu anlama düzeyi ile üstbilisel strateji kullanımı arasında olumlu anlamda bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Yurt içi alan yazını kapsamında sık kullanılan sesli okuma stratejisi yurt dışı çalışmalarına da konu olmuştur. Kim, Wagner ve Foster (2011)'in, okuduğunu anlama başarısında sesli ve sessiz okuma stratejilerinin etkisini tespit edebilmek için yürüttükleri araştırmada, yapısal eşitleme modeli kullanılarak inceleme yapılmıştır. Araştırma sonunda, sessiz okuma yapılan deney grubu öğrencilerinin anlama başarı düzeyinin sesli okumada yer alan öğrencilere göre daha ileri seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma bulgularında okuma becerisinin gelişimsel farklılığa sahip olduğu, kişilerin ön bilgilerine ve hazır bulunuşluklarına göre değişebileceği, bunun tespit edilmesinin ise uzun soluklu bir süreç gerektirdiği vurgulanmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak Cor, Jan ve Schellings (2006) araştırma yürütmüştür. Araştırmanın neticesinde sesli okuma ve düşünme strateji kullanımı yapılan deney grubunun okuduğunu anlama başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üstbilişsel okuma stratejileri birçok araştırmacı tarafından yurt dışı çalışmalarına konu olmuştur. Keer ve Vanderlinde (2010) tarafından ilköğretim 1.ve 2. kademe öğrencilerinin (762 kişi) ve öğretmenlerinin (39 kişi) birlikte örneklem olarak seçildiği çalışmada, öğrencilerin okuma stratejileri üzerindeki farkındalıkları ve üstbilişsel düzeyde okuma stratejilerini kullanmalarının okuma ve anlama becerilerini etkisini ölçmeyi hedeflemişlerdir. Çalışma aynı yaşlar arasında bulunan akran eğitimi üzerine deneysel araştırma modeline göre 1 yıl süreyle yürütülmüştür. Araştırma kapsamında okuma farkındalığı testleri, okuma stratejisi kullanımı ile ilgili standart testler ve çalışma sonu anketler uygulanmıştır. Çalışma neticesinde, her iki grup düzeyinde de okuma stratejilerinin ve üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Fakat 6. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerinde daha anlamlı bir değişikliğe uğradığı tespit edilmiştir.

Üstbilişsel strateji üzerine bir başka çalışma Anastasiou ve Griva (2009) tarafından yürütülmüştür. Çalışmanın temel amacı öğrencilerin okuma yönünden aralarındaki güçlü ve zayıf yönleri tespit edebilmektir. Yapılan çalışmanın bulgularına bakıldığında, üstbilişsel strateji ile okuduğunu anlama başarısı arasında oldukça olumlu yönde bir ilişki olduğu, doğru okuma oranının arttığı ve okuma hızının iyi yönde geliştiği tespit edilmiştir. Bu bakımdan her iki çalışmanın benzer sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Fotovatian ve Shokrpour (2007) ve Houtveen ve Grift (2007) de üstbilişsel stratejilerin okuma ve anlama üzerinde oldukça etkili olduğunu tespit etmiştir. Okuduğunu anlama araştırmaları kapsamında disiplinler arası çalışmalar yapılmıştır.

Anderson (2007) ikinci kademe öğrencilerinin okuma ve okuduğundan anlam çıkarma başarıları üzerinde müziğin etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacı çalışma kapsamında ortaokul 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 334 öğrenciyi örneklem olarak belirlemiştir. Deney grubunda yer alan öğrenci bölümü müzik eşliğinde okuma yaparken geri kalan kontrol grubu ise normal müfredat kapsamında müziksiz bir şekilde okuma faaliyetlerini gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, müzikle öğretim yapılan deney grubunun anlama ve kavrama seviyesinin kontrol grubuna göre belirgin bir oranda düşüş yaşadığı tespit edilmiştir.

Yapılan analizler incelendiğinde ders çalışırken müzik dinleyen öğrencilerin bu durumdan oldukça zararlı bir etkiyle karşılaştığı söylenebilir. Strateji kullanımının okuma üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmadığına yönelik çalışmalar da yürütülmüştür. Cantu (2006), SQ3R (İSOAT) stratejisinin öğrenci performansı ve okuduğunu anlama üzerinde etkisini belirleyebilmek için ABD’de bulunan Texas A&M Üniversitesi lisans düzeyinde öğrenim gören 18-22 yaş düzeyi üniversite öğrencileri üzerinde bu çalışmayı yürütmüştür. SQ3R stratejisinin uygulandığı grup öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyinde çok düşük düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum SQ3R stratejisinin beklenen anlamlı farklılığı oluşturmadığını göstermektedir. Yurt içi düzeyde yapılan araştırma sonuçlarında da SQ3R stratejisinin okuma üzerinde anlamlı değişiklik yaratmadığı görülmektedir (Arı 2014; İncirkuş, 2018 ve Korkmaz, 2022).

Okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ve akademik başarıya etkisini incelemek amacıyla da çalışmalar yapılmıştır. Taraban, Rynearson ve Kerr (2000), yüksek başarılı öğrencilerin daha düşük başarıda olan öğrencilere kıyasla daha fazla okuma başarısı olup olmadığına yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre, okuma stratejileri kullanan öğrencilerin anlama düzeylerinin ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Salembier (1999) ise öğrencilerin okuduğunu anlama, kavrama ve hatırlama seviyelerini belirlemek amacıyla 7 farklı ipucu ile oluşturulmuş “tara ve çalıştır” adlı okuma stratejisine uygun bir çalışma yürütmüştür. İlköğretim 2. kademe seviyesinde yürütülen bu çalışma ilgili tekniğin anlama üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Aynı anda birden çok öğrencinin kavrama düzeyine etki edebilmesi adına anlamlı sonuçlar doğurmuştur.

Alan yazını incelemesinde, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerine de yurt dışı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ortaöğretim edebiyat bölümünde öğrenim gören öğrencilerin standardize edilmiş öykü yapısı stratejisine göre öğretim görmesinin okuduğunu anlama ve kavramaya etkisini tespit edebilmek için Lubly ve Schumaker (2006)’ın yürüttüğü bu çalışmada, 14 öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin de içinde yer aldığı 79 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında standardize edilmiş öykü yapısı stratejisinin uygulandığı grubun lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuç okuma stratejilerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde de olumlu etkiler bıraktığını kanıtlar niteliktedir. Öğrenme güçlüğü üzerine çalışma yapan Chun Ou (2006), özetleme stratejisi ile öğretimin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde anlamlı değişiklikler oluşturduğu ve öğrencilerin ana düşünceyi kavrama gibi okuduğunu anlama becerileni geliştirdiği tespit edilmiştir. Buna benzer bir şekilde Duffy (2001), okuma ve yazma konusunda 10 başarısız öğrenci üzerinde çeşitli çalışmalar yapmış ve ilgili öğrencilere yönelik okuma eğitimi verilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü bulunan ve dengeli okuma yazma eğitimine tabi tutulan ilkokul öğrencileri, araştırma sonucunda okuduğunu anlamada başarılı bir performans göstermişlerdir. Bu öğrenciler okumaya karşı daha olumlu bir tutum sergilemişler ve daha akıcı bir okuma gerçekleştirmişlerdir.

Birden çok okuma stratejisinin aynı anda işe koşulduğu çeşitli yurt dışı araştırmalar da yapılmıştır. Bu konuda Hardebeck (2006), grafik kullanma stratejisi öğretimi, tekrarlı okuma ve sözcük hazinesini geliştirme gibi stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisini incelemek için 2005-2006 eğitim-öğretim yılında 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören 3 öğrenci üzerinde inceleme yapmıştır. 12 haftalık uygulama sonucunda, çalışmaya katılan 3 öğrenciden ikisinin okuduğunu anlama başarısında ve kavrama düzeyinde yükseliş gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca strateji kullanımından sonra öğrencilerin doğru yerde ve doğru zamanda strateji kullanımı konusunda bilinçlendiği tespit edilmiştir. Bu bulgular aynı zamanda birden çok okuma stratejisinin aynı anda uygulanabilirliği yönünde olumlu dönütler sağlamıştır.

Aynı strateji üzerinde farklı zamanlarda farklı sonuçların alındığı görülmektedir. Brandshaw (1998), üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde İSOAT tekniğinin etkili olup olmadığını ölçmek amacıyla yürüttüğü çalışma sonucunda deney grubunun müfredata göre eğitim gören gruba kıyasla okuduğunu anlama düzeyinde daha iyi sonuçlar aldığı tespit edilmiştir. Cantu (2006)'nın daha sonra aynı strateji ile araştırma yapmış ve farklı bulgular elde etmiştir. Çalışmaların farklı sonuçlar doğurması bu stratejinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi konusunda farklı değişkenlerin olduğunu göstermektedir.

Huffman ve Spires (1994), ortaokul kademesinde 6. sınıf öğrencilerinin doğrudan öğretim ve not alma tekniğiyle Knupp (1988) ise tekrarlı okuma stratejisinin 4. ve 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve kavrama başarılarına, sesli okuma doğruluğunu artırma ve sesli okuma hatalarını azaltmaya etkisine yönelik bir çalışma yürütmüştür. Çalışma bulgularına bakıldığında strateji kullanımı sonrası hem okuma hatalarının büyük oranda azaldığı hem de okuduğunu anlama oranlarının belirgin bir şekilde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında ayrıca deneklerin sözcük hatalarının yüksek düzeyde azaldığı ve okuma hızlarının arttığı tespit edilmiştir.

Alan yazını incelemesi kapsamında yukarıda verilen uluslararası (yurt dışı) araştırma sonuçları incelendiğinde okuduğunu anlama becerisine yönelik pek çok lisansüstü çalışmanın yapıldığı, bu çalışmalarda okuduğunu anlama stratejilerine ve yöntemlerine değinildiği görülmektedir. Bu çalışma verilerine göre özetle şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Sesli okuma stratejisinin sessiz okuma stratejisine göre okuduğunu anlama bakımından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cor, Jan ve Schellings, 2006; Kim, Wagner ve Foster, 2011). Üstbilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kavrama bakımından olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir (Fotovatian ve Shokrpour, 2007; Houtveen ve Grift, 2007; Anastasiou ve Griva, 2009; Keer ve Vanderlinde, 2010 ve Callan, Marchant, Finch ve German, 2016). Standardize edilmiş öykü yapısı stratejisine göre öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama bakımından olumlu değişiklikler yaşadığı belirlenmiştir. Bu durum özel öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde de olumlu değişimler göstermiştir (Lubly ve Schumaker, 2006).

Geniş öğrenci gruplarında uygulanabilirliği yönüyle kullanışlı olan “tura ve çalıştır” adlı okuma stratejisi üzerine çalışma yürüten Salembier (1999), bu tekniğin okuma ve anlama üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuma stratejilerinden doğrudan öğretim ve not alma tekniğini ele alarak çalışma yapan Huffman ve Spires (1994), ilgili stratejiye göre öğrenim gören öğrencilerin derse karşı daha olumlu tutumlar gösterdikleri ve okuduğunu anlama düzeyi bakımından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Alan yazınına genel olarak bakıldığında yurt dışı çalışmaları kapsamında ele alınan okuma stratejilerinin anlama üzerinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir.

### 2.21.3. KWL Stratejisi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

KWL stratejisine yönelik yurt içi düzeyinde fazla çalışma yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda en güncel çalışma Sayar (2020) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında yapılmıştır. Sınıf eğitimi bilim dalı kapsamında yürütülen bu çalışma ilkököl düzeyi öğrencilerini kapsamaktadır. Çalışma neticesinde ulaşılan bulgulara bakıldığında, KWL stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir. Bunun yanında, yapılan görüşme formu verilerine göre, çalışma içerisinde bulunan öğrencilerin derse karşı ilgi, tutum ve motivasyonlarının olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

KWL stratejisinin öyküleyici ve bilgilendirici metinler üzerine nasıl bir etkiye sahip olduğuna dair bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda Tokgöz (2019), KWL stratejisi uygulamasının ilkököl 3.sınıf seviyesinde yer alan öğrencilerinin okuma ve okuduğundan anlam çıkarma becerilerine olumlu bir etkisi olup olmadığı ile ilgili bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 yılında Bartın'da öğrenim gören 37 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılan öğrencilere 6 hafta süren bir program uygulanmıştır. Çalışma neticesinde KWL stratejisine yönelik uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgi verici metinleri anlama düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın bir diğer bulgusuna metin türleri bakımından bakıldığında ilgili stratejinin bilgilendirici metinlerde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışma KWL stratejisinin okuma üzerinde oldukça olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

KWL stratejisinin farklı çeşitleri üzerine de çalışmalar yapılmıştır. Berber (2016), okuduğunu anlama stratejilerinde KWL stratejisinin bir diğer formatı olan BİÖA (Bil-İste-Öğren-Anla) üzerine bir araştırma yürütmüştür. KWL stratejisine ek olarak “anla” basamağı eklenmiştir. Bu stratejinin uygulandığı deney grubunun hem yansıtıcı düşünme becerileri hem de akademik başarı oranında anlamlı bir şekilde daha iyi olduğu belirlenmiştir. KWL stratejisinin farklı stratejiler ile birlikte kullanımına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yurd (2007) 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin kavram yanlışlarını giderme ve derse yönelik tutumlarını belirleme amaçlı yaptığı incelemede, KWL ve PDÖ stratejilerini birleştirmiştir.

Çalışmanın temel amacı öğrencilerin sonraki aşamalarda elde edeceği bilgilerle, daha önceden yaşadıkları kavram kargaşalarını ve yanlışlarını ortadan kaldırmaktır. Strateji kullanımı sonrası çalışma bulgularına bakıldığında, BİÖA stratejisi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kavram yanlışlarını büyük ölçüde azalttığı ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirdiği belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin aynı zamanda akademik başarı alanında kontrol grubuna göre anlamlı farklılık elde ettiği de görülmüştür.

Yazıcı (2006), BBÖ (bildiklerim- bilmek istediklerim- öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisini tespit etmek amacıyla doktora tezi yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 45 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın deney grubu öğrencilerine yönelik KWL stratejisine uygun formatta öğretim yapılırken kontrol grubuna yönelik ise mevcut müfredat yöntemlerine göre okuduğunu anlama ve kavrama etkinlikleri uygulanmıştır. Toplam 7 hafta süren deneysel çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, KWL okuma stratejisinin sınıf ortamında kullanımının oldukça olumlu olduğu, öğrencilerin derse karşı akademik başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir. Fakat çalışma bulguları kontrol grubu öğrencileri ile kıyaslandığından düşük düzeyde fark olduğu ve bunun anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu ise KWL stratejisinin öğrencilerde ders karşı olumlu tutumlar geliştirdiği yönünde olmuştur.

KWL stratejisine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında bu alanda yapılan yurt içi çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Genel olarak ilgili stratejiye yönelik yapılan çalışmalar okuma ve anlama üzerinde olumlu sonuçlar doğurmuştur (Sayar, 2020; Tokgöz, 2019; Berber, 2016; Yurd, 2007). Yazıcı (2006) ise yaptığı çalışma neticesinde KWL stratejisinin her ne kadar okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirdiği sonucuna ulaşsa da okuduğunu anlama başarı puanları bakımından normal müfredata göre öğrenim gören öğrenciler bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

#### 2.21.4. KWL Stratejisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

KWL (Bil-İste-Öğren) okuduğunu anlama stratejisine yönelik yurt dışında benzer çalışmalar yapıldığı görülmektedir. KWL stratejisi sadece Türkçe veya ana dili eğitimi kapsamında değil, farklı dersler bakımından da incelenmeye değer görülmüştür. Bu alanda Zouhor, Bogdanović, Skuban ve Milica (2017) tarafından bir araştırma yürütülmüştür. İlgili araştırmacılar Know-Want-Learn (KWL) stratejisinin 6. sınıf fen bilimleri (fizik alanı) dersindeki başarısı üzerine araştırma makalesi yazmıştır. Çalışma kapsamında öğrenciler tarafından genelde çok sevilmeyen ve öğrenilmesi zor bulunan fizik dersinin okuma stratejileri ile sevdirmesi hedeflenmiştir. KWL stratejisinin uygulama yapılan deney grubu öğrencileri lehine olumlu etkiler gösterdiği belirlenmiştir. Çalışma bulgularına göre, KWL stratejisi ile öğrenim gören öğrencilerin fizik bilgisi testi puanları daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar bu stratejinin fizik dersi öğretiminde uygulanması yönünde olumlu öneriler sunmuştur.

Benzer çalışma Jared (1997) tarafından yürütülmüştür. Jared (1997), 7. sınıf öğrencilerinin örnekleme üzerinden KWL modelini orta düzey sınıflarda entegre edilmesiyle ilgili yürüttüğü çalışmada, teknoloji dersinde KWL (BİÖ) stratejisini işe koşturmuştur. Çalışma sonucunda, KWL stratejisine göre eğitim alan öğrencilerin farklı metotlarla eğitim alan öğrencilere oranla daha başarılı olduğu ve derse karşı daha çok motive olduğu tespit edilmiştir. KWL (BİÖ) stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinde ayrıca kendi öğrendiklerinden sorumlu bireylerin özelliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Her iki çalışma bulgularına bakıldığında KWL stratejisinin farklı dersler üzerinde etkili olduğu açıkça görülmektedir.

KWL stratejisinin cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin okuma başarıları üzerine Hana ve Faridi (2015) bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma kapsamında çalışma grubunda yer alan öğrencilere aynı zamanda şema ve metin oluşturma (GIST) stratejisi uygulanmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında lise 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin örnekleminde sürdürülen bu çalışmanın bulgularına göre, KWL ve GIST stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin olumlu anlamda okuma başarılarının geliştiği; fakat ilgili stratejilerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı değişiklikler oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Boulware-Gooden, Carreker, Joshi ve Thornhill (2007), iki okuma stratejisini birlikte ele aldıkları bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışma kapsamında KWL ve IBLL (İnternet Tabanlı Dil Laboratuvarı) adlı okuma stratejileri kullanılmıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde hem KWL hem de IBLL adlı stratejilerin okuduğunu anlama ve kavrama lehine anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Piper (1992) de KWL ve üstbilişsel stratejiyi birlikte kullanmış, bunları okuma ve anlama bakımından etkili bulmuştur.

Rahayuningsih ve Wulandari (2014), öğrenme sürecini geliştirmek için KWL (Bil-İste-Öğren) tekniğini içeren bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışma bulgularına bakıldığında öğrencilerin KWL stratejisi kullanımıyla derse daha iyi bir şekilde odaklandıkları, derse konsantre bir biçimde katıldıkları, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme bakımından ders içi etkileşimlerinin arttığı, sorulan sorulara daha hızlı, daha doğru yanıt verdikleri ve öğrenme sürecine katılım motivasyonlarının anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Ayrıca ilgili strateji kullanımı sonrası öğrencilerin okuduğunu anlama ve kavrama düzeyleri üzerinde de olumlu gelişmeler yaşandığı belirlenmiştir. Bu yönüyle KWL stratejisinin eğitim sürecinde birden çok alanda olumlu gelişmelere öncülük ettiği söylenebilir.

KWL okuduğunu anlama stratejisinin etkileri ve öğrenci tutumları üzerine bir başka deneysel çalışma Lismayanti (2014) tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 120 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sürecinde örneklemde yer alan öğrenci grubuna okuduğunu anlama başarı testi ve çalışma sonu anketi uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, KWL stratejisiyle eğitim verilen deney grubu öğrencilerinin okuduğundan anlam çıkarma ve kavrama başarı oranlarının anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir.

KWL stratejisi dört temel dil becerilerinden biri olan dinleme becerisine yönelik de ele alınmıştır. Bu kapsamda Deck (2012), KWL okuduğunu anlama stratejisini dinlediğini anlama üzerinde çalışmıştır. 3 yıldan uzun bir süre farklı bir ülkeye gitmiş öğrencilerin bilimsel bir metni yüksek sesle okuduktan sonra uygulanan okuduğunu anlama testi ile KWL stratejisinin işe koşularak yapılan öğretimden sonra düzenlenen testte belirgin bir farklılık olduğu görülmüştür. KWL stratejisinin uygulandığı öğrenciler, soruları daha hızlı ve doğru yanıtlamıştır.

Çalışmanın ilgi çeken yanı ise KWL müdahalesinin aynı gün içinde yapılmış olmasına göre anlamlı farklılıklar görülmüş olmasıdır. KWL stratejisi geliştirme ve daha geniş bir alana yaymak amacıyla bazı eklemeler yapılmıştır. Bu kapsamda Hill, Rubtic ve Norwick (1998) tarafından KWL stratejisi üzerine çalışma yapılmış ve KWL stratejisine “W” ekleyerek KWLW şeklinde yeni bir eklenti uygulanmıştır. “Konuya daha neler eklemek isterim?” anlamına gelen W ile öğrenciler konu hakkında daha detaylı fikirler öne sürme olanağına kavuşmuştur. Aynı çalışmada KWLS şeklinde yeni bir fikir ortaya atılmış ve “hala ne bilmek isterim?” bölümüyle öğrencilerin anlama düzeyi arttırılmaya çalışılmıştır.

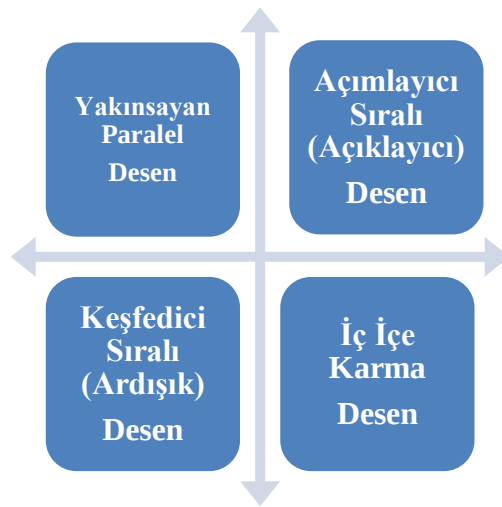
KWL stratejisi ve okuduğunu anlama stratejilerine yönelik yurt içinde ve yurt dışında birbirinden farklı birçok çalışma ve araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Tüm bu çalışmalara bütüncül bir bakış açısıyla bakıldığında bu tarz çalışmaların tüm eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların sonuçlarını özetlersek, okuduğunu anlama stratejilerinin ve KWL stratejisinin okuduğunu anlama başarısı ve becerisine, derse karşı ilgi ve tutum düzeyine, akademik başarıya, öğrenme motivasyonuna ve öz düzenleme becerilerine olumlu etkiler bıraktığı görülmektedir. KWL stratejisine yönelik yapılan yurt dışı çalışmalarla ilgili alan yazın taramasına genel olarak bakıldığında, ilgili stratejinin olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir. KWL stratejisinin cinsiyet ve sosyoekonomik yönlerden herhangi bir farklılık oluşturmadığı da ilgili çalışma bulgularında görülmektedir.

### 3. MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın modeli, ilgili çalışma grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanması, toplanan verilerin analiz edilmesi ve tanımlara dair bilgiler verilecektir.

#### 3.1. Araştırma Modeli/ Deseni

Araştırmada desen geliştirme birçok araştırmacı tarafından oldukça önemli bir konu olarak gündeme getirilmiştir. Büyüköztürk (2018)'e göre araştırma deseni, araştırma sorularını çözümlmek ve varsayımları test etmek amacıyla araştırma sahibi tarafından oluşturulan istendik planlama çalışmalarıdır. Bu araştırmanın yöntemi, nitel ve nicel verilerin beraber ele alındığı ve bu verilerden kapsamlı sonuçlar çıkarılan karma yöntemdir. Karma yöntem dayalı ilk araştırma psikolojik davranışların geçerliliğini incelemek için Campbell ve Fisk tarafından kullanılmıştır (Cresswell, 2009). Creswell (2017), karma yöntem ile oluşturulan çalışmaların iki veri setini bütünleştirdiğini ifade etmiştir. Bu yöntem ile araştırma problemleri detaylı bir şekilde incelenir, kolay bir şekilde cevaplanır ve araştırma bulguları daha anlaşılır hale gelir. Nitel ve nicel veriler bu araştırma deseninde birlikte kullanılır ve bir bütün hâlinde analiz edilir (Baki ve Gökçek, 2012). İki araştırma yönteminin tek çatı altında toplanması ve birlikte kullanılmasının önemli bir artısı, her iki yöntemin kendi alanlarında eksik kalan sorularına cevap bulabilmesidir (Karabulut, 2020). Karma yöntem desenleri dört grupta sınıflandırılmıştır. Bunlar;



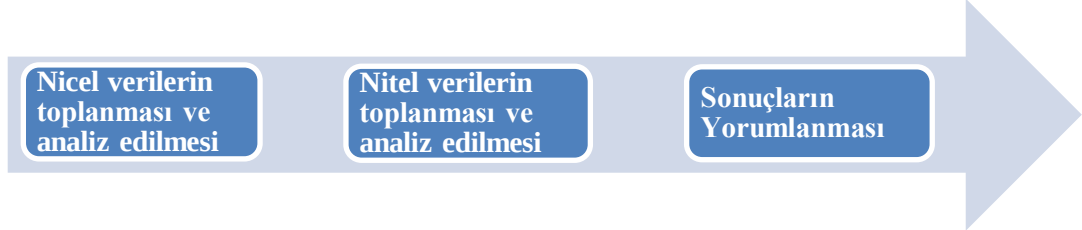
Şekil 3. Karma Yöntem Desenleri (Cresswel, 2017)

Okuduğunu anlama ve kavrama becerisini geliştirme amacıyla yürütülen bu çalışmada, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Bu desen birbiriyle bütünleşmiş ve birbirinden rahat bir şekilde ayırt edilebilen “nitel ve nicel” verilerin analizi ile oluşur. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kapsamında ilk etapta çalışmanın nicel boyutunu analiz etmek üzere yarı deneysel desen işe koşulmuştur. Açıklayıcı sıralı desene göre yürütülen çalışmanın nicel aşamasında 1. adım olarak KWL okuduğunu anlama stratejisinin deney süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın 2. adımında nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler düzenlenmiş ve çalışmanın nitel boyutu hazır hale getirilmiştir. İkinci aşamaya geçildiğinde 3. adım olarak deney grubunda yer alan öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir ve toplanan nitel veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın 4. ve son adımında ise nicel ve nitel verilere ait sonuçlar ardışık bir şekilde incelenmiş ve bu verilere ait sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Burada araştırmacıya düşen en önemli sorumluluk eş zamanlı olarak topladığı verileri karma yöntem desenine uygun bir şekilde düzenlemektir. Çalışma nicel veriler kapsamında değerlendirildiğinde, gerek ön ve son test uygulaması yer aldığından gerek deney-kontrol grupları bulundurulmuş deneme modeline göre tasarlandığı için yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel yöntem, Çepni (2001)’ye göre bir çalışmada nicel anlamda ölçülebilen, birçok farklı özellik taşıyabilen değişkenlerin ölçülmesi ve elde edilen bu değişkenlerin neden-sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılarak belirlenmesi yöntemidir. Bu modelde değişkenler arasında neden-sonuç ilişkileri ve anlamlı farklılıkların olup olmadığı keşfedilir.

Karasar (2005), deneysel modele göre oluşturulan çalışmalarda ilgili gruplar arasında karşılaştırma yapıldığını belirtmiştir. Karşılaştırma, ele alınan bir şeyin kendi içinde gerçekleşen değişimlerden olabileceği gibi farklı şeylerin ayrımına yönelik de yapılabilir. Deneysel işlemler için oluşturulan deney ve kontrol gruplarına yönelik uygulanan ön test, son test kontrollü okuduğunu anlama başarı testi analizi, çalışmanın nicel boyutunu oluşturmuştur. Araştırmacı, çalışmanın ilk kısmında nicel verilerle ilgili bir araştırma yaparak veriler toplar ve verileri analiz eder, daha sonra bu analiz sonuçlarına göre ikinci aşamaya geçer. Nicel verilerin yorumlanması için ikinci aşamada nitel verilerin toplanmasına geçilir.

Bu sıralı aşamadan dolayı “sıralı” desen olarak ifade edilir. Nitel ve nicel verilerin toplanmasından sonra çalışmanın sonuç kısmında bu veriler birleştirilerek genel çıkarımlar yapılır.



#### Şekil 4. Açımlayıcı Sıralı Karma Yöntem Deseni Aşamaları

Bu çalışmada, KWL okuduğunu anlama stratejisinin hazırlanmasında, uygulanmasında ve verilerin analiz edilmesi süreçlerinde karma yöntem deseninin kullanılması, araştırmanın güvenirlik ve geçerlilik süreçlerine katkı sağladığı söylenebilir.

**Çizelge 18. Araştırma Modelinin Deneysel Deseni**

| Gruplar              | Ön Test                                 | Uygulama                                                      | Son Test                                 | Çalışma Sonu                       |
|----------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------|
| <b>DENEY GRUBU</b>   | Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ön Test) | KWL Okuduğunu Anlama Stratejisinin Kullanıldığı Süreç         | Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Son Test) | Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu |
| <b>KONTROL GRUBU</b> | Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ön Test) | Türkçe Dersi Öğretim Programı Müfredatının Kullanıldığı Süreç | Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Son Test) |                                    |

Çalışmaya katılan öğrenci gruplarının sayısı, çalışma için alınan olası durumlarda kontrol önlemleri, bağımsız değişkenler üzerinde sağlanan gözlem çalışmalarının (sayı, ev, zaman vb.) dikkate alınması ve okuma başarılarına yönelik ön test-son test uygulamalarının kullanılması deneysel yöntemin tercih edilmesini gerekli kılmıştır. Kontrolün güç olduğu gerçek deneme modellerinde yarı deneme modellerinin kullanılması çalışmaya fayda sağlamıştır.

Yarı-deneyssel desene göre hazır gruplar üzerinde seçkisiz olarak atama yapılmış ve belli değişkenler üzerinden çalışma yürütülmüştür. Bu araştırmada, KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisine dayalı etkinliklerin 6. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama becerilerine etkisini belirlemek için bir deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmada, okuduğunu anlama ve kavrama seviyeleri bağımlı değişken, KWL okuduğunu anlama stratejisi ise çalışmanın bağımsız değişkenini oluşturur. KWL stratejisinin (bağımsız değişken) okuduğunu anlama düzeyine (bağımlı değişken) nasıl etki edeceğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Kontrol grubu müfredata ve mevcut programa uygun olarak eğitime tabi tutulurken deney grubuna KWL stratejisi uygulanmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce çalışmanın deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlamaya yönelik geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. İlgili test verilerine göre grupların homojen (benzer) olduğu ve normal bir dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Çalışma sonrası deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu da çalışmanın nitel boyutunu oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, uygulama günlerinde kullanılan araştırmacı günlükleri, öğretmenin sınıf içi gözlem formları ve çalışma sonunda yapılan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri betimsel analiz tekniğiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan KWL stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkililiği ortaya konmaya çalışılmıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme çeşitlerinden olan “ölçüt örnekleme” ile oluşturulmuştur. Bu örnekleme türünde daha önce belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların işleyişe alınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek 2016). Ölçüt örnekleme, problem durumuna yönelik öğrenci belirli kriterlere uyan öğrenci grubundan oluşmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu kapsamda, araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Siirt ili Merkez ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim gören 48 öğrencisi oluşturmuştur. Bu çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı 1. dönemde ön test ve son test süreleri dâhil 14 haftalık uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer deney grubu katılımcıları gönüllük esasına göre oluşturulmuştur (24 kişi).

Seçkisiz amaçsal ölçüt örneklemenin tercih edilmesinde seçilen yerin veya bölgenin genelini yansıtabilecek özellikte olması, çalışma sürecinde iş birliği yapılabilen idareci ve öğretmenlere ihtiyaç duyulması etkili olmuştur. Araştırmanın uygulanması için gerekli tüm resmi izinler Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Uygulama ncesi öğrencilerin gönüllük esasına bağlı olarak çalışmaya katılımları sağlanmıştır. Çalışma kapsamında bulunan öğrencilerin 22'si kız, 26'sı erkektir. Yıldırım ve şimşek (2016), örneklemenin ayrıntılı ve doğru ölçülebilmesi için homojenliğin makul derecede yakalanmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Grupların belirlenmesinde homojen ve başarı düzeyi birbirine yakın grupların seçilmesine zen gösterilmiştir. Bu amaçla okulda yer alan 4 şubelik 6. sınıflar içerisinden başarı ortalamaları birbirine yakın, sosyoekonomik durumları orta seviyede olan ve ortalama olarak birbirine denk sayılabilecek iki sınıf şans yoluyla seçilmiştir. Ölçüt rnekleme kapsamında odağa alınan 48 öğrencinin belirlenmesinde ğrencilerin Türkçe dersi 1. yazılı sınav puanları, nicel verilerin toplandığı okulda 6. sınıf ğrencilerinin olması, öğrencilerin dersine giren Türkçe ğretmelerinin bulunması ve Türkçe ğretmenlerinin ilgili sınıflarla ilgili değerlendirmeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Seçilen iki sınıfın Türkçe 1. sınav verilerine göre şubeler arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark görülmemiştir. İlgili sınav puanları Ek-2 ve 3'te verilmiştir.

**Çizelge 19. Yazılı Puan Ortalamaları**

| <b>şube</b>       | <b>Ders/ Sınav Bilgisi</b>    | <b>Ortalama</b>       |
|-------------------|-------------------------------|-----------------------|
| <b>6/A şubesi</b> | Türkçe 1. Yazılı Ortalamaları | 1760/24= <b>73.33</b> |
| <b>6/C şubesi</b> | Türkçe 1. Yazılı Ortalamaları | 1684/24= <b>70.16</b> |

Deney ve kontrol gruplarının güvenirliğinin yüksek olması çalışmanın bilimselliği açısından oldukça önemlidir. Grupların oluşturulmasında ölçüt olarak birtakım özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Bu amaçla her iki grupta aynı araç gereç ve materyal kullanıldığı için öğrenciler aynı okuldan seçilmiştir. Çalışmanın güvenirlik ve geçerlik düzeyinin arttırılması için her iki grubun da çalışmaya ait tüm uygulamaları araştırmacının kontrolünde Türkçe dersi öğretmenleri tarafından yaptırılmıştır.

Çalışma için 6. sınıf öğrencilerimin seçilmesinde 10-12 yaş aralığında bulunan çocukların okuduğunu anlama stratejilerini kendiliğinden ve etkin bir şekilde kullanabilecek düzeyde olmaları etkili olmuştur. Ayrıca çalışma için bu okulun tercih edilmesinde araştırmacının o okulda aktif olarak projeyi yürütecek olması, okul idaresi ve öğretmenlerin olumlu tutumları ve çalışma için gerekli koşulların sorunsuz olması etkili olmuştur. Okulun ders programı uygunluğu da bu okulun seçilmesinde etkili olmuştur.

Çalışma kapsamında yer alan deney ve kontrol grubun öğrencilerinin denkliliğinin sağlanması adına kişisel özellikler kapsamında cinsiyete dayalı demografik bilgilere yer verilmiştir.

### 3.3. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

#### 3.3.1. Cinsiyet

**Çizelge 20. Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyet Dağılımları**

| Cinsiyet       | Deney Grubu |       | Kontrol Grubu |         | Toplam |       |
|----------------|-------------|-------|---------------|---------|--------|-------|
|                | f           | %     | f             | %       | f      | %     |
| Erkek          | 14          | 58,33 | 12            | 50      | 26     | 54,16 |
| Kız            | 10          | 41,67 | 12            | 50      | 22     | 45,84 |
| Toplam         | 24          | 100   | 24            | 100     | 48     | 100   |
| $\chi^2: .896$ |             | Sd:1  |               | p: .554 |        |       |

Araştırmaya katılan 48 öğrencinin 26'sı (%54,16) erkek, 22'si (%45,84) ise kız öğrencilerden oluşmuştur. Çizelge incelendiğinde cinsiyet bakımından ( $\chi^2=.896$ ,  $p=.554$ ) deney ve kontrol grupları arasında belirgin farklılık yoktur ve dengeli bir dağılım göstermiştir.

#### 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Siirt Merkez 15 Temmuz Demokrasi Şehitleri Ortaokulunda 6. sınıf şubelerinden başarı seviyesi homojen (benzer) ve orta seviyede olan iki sınıf belirlenmiştir. Çalışmanın evrenini Siirt ili merkez ilçe oluşturmuştur. Uygulama okulunda araştırmaya katılan öğrencilerin 5. sınıf ağırlıklı başarı ortalamaları ve Türkçe dersi 1. dönem 1. yazılı puan sonuçları (Ek-2 ve Ek-3) göz önünde bulundurulmuştur.

Öğrencilerin akademik düzeyleri tespit edildikten sonra, başarı durumları birbirine yakın iki grup denek olarak seçilmiştir. Grupların belirlenmesinde orta düzey başarı seviyesi esas alınmıştır. Bunun nedeni orta seviyede bulunan öğrencilerin akademik anlamda daha yakın özelliklerde olabileceği ve bunun çalışmanın güvenilirliğine olumlu etki edeceğidir. Çalışma kapsamında 6. sınıfların örneklem alınmasında, İleri-Aydemir ve Öztürk (2011)'ün bu yaş grubu öğrencilerinin okuma üzerine daha olumlu düşüncelere sahip olmaları ve okumaya daha fazla zaman ayırmaları, bu yaşlardaki çocuklara okuma sevgi ve alışkanlığının kazandırılmasının daha kolay olması şeklindeki bilimsel çalışma bulguları etkili olmuştur.

Bu amaçla seçkisiz belirlenen 6. sınıftan dört şubeye okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve kişisel bilgi ölçme testleri uygulanmıştır. Pilot uygulama neticesinde testin güvenilirliği sağlandıktan sonra başarı testi ölçümüne toplam 84 kişi katılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testi sonuçlarına bakıldığında bu 4 gruptan ortalama değerleri birbirine yakın olanlardan (48 kişi) biri deney bir de kontrol grubu (24-24) olarak oluşturulmuştur. Öğretmen görüşü ve ağırlıklı başarı ortalamaları sonucunda 6/A sınıfı deney ve 6/C sınıfı ise kontrol grubu olarak seçilmiştir.

**Çizelge 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Seçilmesi İçin Uygulanan Ölçmelerin Sıralaması ve Toplam Aritmetik Ortalama Değerleri**

| ŞUBELER | SINIF MEVCUDU (N) | OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ |          |
|---------|-------------------|-------------------------------|----------|
|         |                   | Top. Xort                     | Sıralama |
| 6/A     | 24                | 19.78                         | 2        |
| 6/B     | 22                | 17.70                         | 4        |
| 6/C     | 24                | 19.45                         | 3        |
| 6/D     | 24                | 21.03                         | 1        |

Deney ve kontrol gruplarının seçilebilmesi için uygulanan test analizleri ve çalışma verileri bu kısımda gösterilmiştir. 15 Temmuz Demokrasi Şehitleri Ortaokulu 6. sınıfta öğrenim gören 94 öğrenciye ölçme araçları uygulanmıştır. Okuduğunu anlama ön ve son testleri ile çalışma sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ölçekleri Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

**Çizelge 22. Deney ve Kontrol Gruplarına Seçilen Şubelerin Aritmetik Ortalama Değerleri**

| ŞUBELER | SINIF MEVCUDU (N) | OKUDUĞUNU ANLAMA<br>BAŞARI TESTİ |          |
|---------|-------------------|----------------------------------|----------|
|         |                   | Top. Xort                        | Sıralama |
| 6/A     | 24                | 19.78                            | 1        |
| 6/C     | 24                | 19.45                            | 2        |

Deney ve kontrol gruplarının tespit edilmesine yönelik uygulanan testlere ait aritmetik ortalama ölçüm değerleri yukardaki çizelgede verilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testi ortalaması 19.78 olan 6/A şubesi çalışmanın deney grubunu oluştururken başarı testi ortalaması 19.45 olan 6/C şubesi çalışmanın kontrol grubunu oluşturmuştur. Teste ait ortalamalara bakıldığında homojen bir dağılım görülmüştür. Deney grubunun ön ölçüm sonucunun kontrol grubundan fazla olmasına rağmen yansızlık ilkesi gereğince grupların yeri değiştirilmemiştir.

### 3.5. Uygulama Süreci

Uygulama öncesi Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu onayı (29.06.2022 tarihli 44818 sayılı yazı) ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü uygulama izni (04.11.2022 tarihli 62835791 sayılı yazı) alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi akademisyenlerinden bu alanda uzman olan Doç. Dr. Y. Kılıç ile Doç. Dr. A. Karabulut'un görüşleri doğrultusunda hazırlanan okuma metinleri ve okuduğunu anlama başarı testi soruları ilgili çalışma gruplarında uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığına ait 5 farklı Türkçe 6. sınıf ders kitabından seçilen 20 bilgilendirici metin, uzman görüşü (Ek-16) ve uzman puan değerlendirmesi sonucu (Ek-17) çalışma yapılacak 6 hafta için 6 metin olarak ele alınmıştır. Çalışma genel itibarıyla toplam 14 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Uygulamaya öncesi okul idaresi ile yapılacak çalışma hakkında bilgilendirme görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanacak çalışmaların Türkçe derslerine giren öğretmenler tarafından gerçekleştirileceği yapılan toplantıda dile getirilmiştir.

Uygulama öncesi öğrencilerle araştırmanın amacı, önemi, günlük hayatımıza katkıları ve dikkat edilecek hususlarla ilgili bir ders saatinde görüşme yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere çalışmanın sonuçlarını etkilememesi adına sınıflarla grup bilgisi paylaşılmamıştır. KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisiyle ilgili tez kapsamında kullanılmayan bir okuma metni üzerinden 2 haftalık bir pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin ilgili stratejiye yabancılik çekmemesi sağlanmıştır. Bu uygulama sayesinde çalışma sırasında oluşabilecek olası problemlere önlem alınmıştır. Ön test uygulaması 5. sınıf ve uygulama dışında kalan 7. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Pilot uygulamaya 5. sınıfların eklenmesinin nedeni çalışmanın kapsam geçerliliğini sağlamaktır. Çünkü kapsamın doğru belirlendiğinin tespiti için 7. sınıf öğrencilerinin bu testten daha başarılı olması beklenir. Uygulama neticesinde 7. sınıf başarı testi yüzdesi beklendiği gibi daha yüksek çıkmış ve başarı testine son şekli verilmiştir.

**Çizelge 23. Pilot Uygulama Ölçmelerinin Toplam Aritmetik Ortalama Değerleri ve Sıralaması**

| ŞUBELER | SINIF MEVCUDU (N) | OKUDUĞUNU ANLAMA<br>BAŞARI TESTİ |          |
|---------|-------------------|----------------------------------|----------|
|         |                   | Top. Xort                        | Sıralama |
| 7/B-D   | 49                | <b>18.76</b>                     | 1        |
| 5/A-C   | 47                | <b>12.65</b>                     | 2        |

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, Sınıf Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi akademisyenlerinin görüşleri doğrultusunda uzman bilgisine başvurularak kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ağırlıklı başarı ortalamaları ve öğretmen görüşleri neticesinde homojen (benzer) varsayılarak oluşturan deney ve kontrol gruplarının ön test uygulaması gerçekleştirilmiş, gruplarda başarı düzeyi bakımından anlamlı bir fark oluşmadığı ve grupların benzer özellikte olduğu tespit edilmiştir. Ön test uygulaması sonrası Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğünün izni ve okul idaresinin program onayı ile uygulama başlatılmıştır. Her hafta salı ve perşembe günleri saat 10.10-11.40 saatleri (3. ve 4. ders saatlerinde) gerçekleştirilen uygulama 6 hafta devam etmiştir.

Bu süreye pilot uygulama ve okuduğunu anlama başarı ön ve son testleri dâhil edilmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının çalışmanın güvenilirliği açısından daha az iletişim kurmaları amacıyla dersler ardışık olarak düzenlenmiş ve bu konuda okul idaresinin ders programı üzerinde ayarlama yapması yönünde desteği alınmıştır. Derslerin seçmeli ders saatinde işlenmesi ve ardışık olarak planlanması ile eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yaşanabilecek olası aksaklıkların önüne geçilmiştir. Ek-11’de yer alan ders planı örneğine göre dersler sınıf ortamında yürütülmüştür. Çalışma sonunda deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşme ise bireysel olarak okulun çok amaçlı salonunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşme süreci için öğrenci velilerinden veli izin belgesi (Bk. Ek-10) alınmıştır. Görüşmeler 20-25 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Öğrenci velilerinden alınan izin ve öğrencilerin bilgisi dâhilinde görüşme yazılı ve sesli kayıt altına alınmıştır.

#### **Çizelge 24. Araştırma Uygulama Süreci Takvimi**

| <b>No</b> | <b>Tarih</b>          | <b>Uygulama</b>                                                              |
|-----------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 1         | 19.09.2022-02.10.2022 | Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Geliştirilmesi                              |
| 2         | 03.10.2022-09.10.2022 | Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları |
| 3         | 10.10.2022-23.10.2022 | 2 Haftalık Pilot Uygulamanın Yapılması                                       |
| 4         | 25.10.2022-27.10.2022 | <b>Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Uygulanması (Ön Test)</b>                |
| 5         | 28.10.2022-30.10.2022 | Uygulanan Ön Test Sonuçlarının Analizi                                       |
| 6         | 31.10.2022-04.11.2022 | 1. Hafta Uygulaması                                                          |
| 7         | 07.11.2022-11.11.2022 | 2. Hafta Uygulaması                                                          |
| 8         | 14.11.2022-18.11.2022 | <b>MEB ARA TATİL</b>                                                         |
| 9         | 21.11.2022-25.11.2022 | 3. Hafta Uygulaması                                                          |
| 10        | 28.11.2022-02.12.2022 | 4. Hafta Uygulaması                                                          |
| 11        | 05.12.2022-09.12.2022 | 5. Hafta Uygulaması                                                          |
| 12        | 12.12.2022-16.12.2022 | 6. Hafta Uygulaması                                                          |
| 13        | 20.12.2022-22.12.2022 | <b>Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Uygulanması (Son Test)</b>               |
| 14        | 23.12.2022-25.12.2022 | Verilerin Analiz Edilmesi                                                    |
| 15        | 26.12.2022-30.12.2022 | Raporlaştırma                                                                |

Yukarıda verilen uygulama sürecinde MEB ara tatil haftasında yapılamayan uygulama bir sonraki hafta devam ettirilmiştir. Bu durum araştırmacı tarafından önceden MEB iş takvimine bakılarak oluşturulduğundan çalışmada aksaklığa neden olmamıştır. Ayrıca bazı derslerde okula gelmeyen öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu tarz beklenmeyen durumlar çok az gerçekleştiğinden uygulama süreci olumsuz etkilenmemiştir. Çalışmada oluşturulan deney (KWL stratejisine göre ders işlenen grup) ve kontrol (mevcut müfredat kapsamında, okuduğunu anlama yöntemine göre ders işlenen grup) gruplarına şu şekilde bir ders planı yürütülmüştür:

#### **A. Deney Grubu**

1. Derse başlamadan önce öğretmen tarafından tahtaya KWL stratejisinin şablonu çizilmiştir.
2. Bilgilendirici metinde yer alan bilgiler okunmadan önce öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek ve konu hakkındaki bilgilerini tespit etmek amacıyla KWL şablonunun ilk aşaması olan Know (Ne biliyorum?) kısmına öğrencilerin cevapları doğru-yanlış tasnifi yapılmadan olduğu gibi yazılmıştır.
3. İkinci aşama olan Want (Ne bilmek istiyorum?) kısmında bilgilendirici metnin başlık ve alt başlıkları verilerek konu hakkında hangi bilgileri edinmek istediklerini yazmaları istenmiştir.
4. Çalışmanın son aşaması olan Learn (Ne öğrendim?) kısmında ise, bilgilendirici metin öğrenciler tarafından iyi bir şekilde okunmuş ve bunun sonucunda elde ettikleri bilgileri ilgili sütuna yazmaları istenmiştir. Öğretmen bu basamakta zaman zaman öğrencilere dönütler vererek eksik veya hatalı olan kısımlarda müdahalelerde bulunmuştur. Eksik ve hata oranı yüksek olan öğrencilere metni birkaç kez daha okutarak tekrar etmeleri ve bunun sonucunda konu hakkında bilgi düzeylerini arttırmaları sağlanmıştır.

#### **B. Kontrol Grubu**

1. Dersin başında ilgili bilgilendirici metnin öğrenciler tarafından öncelikle sessiz okunması sağlanmıştır.
2. Daha sonra ilgili metin yüksek sesle öğrencilere okutulmuştur.
3. Okuma parçasını anlatmak isteyen birkaç öğrenciye söz hakkı verilmiştir.
4. Öğrencilerin metin ile ilgili merak ettikleri sorular öğretmen tarafından cevaplandırılmıştır.

5. Metinde anlamı bilinmeyen ve yabancı kelimeler sözlükten bakılarak araştırılmıştır.
6. Metin sonunda yer alan değerlendirme soruları öğrencilere sorularak süreç tamamlanmıştır.

### 3.6. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında nicel verileri toplamak için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından bilgilendirici metinleri anlamaya yönelik uygulanan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” çalışma öncesi ön test ve çalışma başladıktan sonra son test olarak uygulanmıştır. Nitel verilerin toplanması amacıyla ise deney grubuna uygulamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama amacıyla kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan veli onam formları çalışma kapsamında yer alan öğrencilere dağıtılmış ve gönüllülük ilkesi dâhilinde çalışmaya başlanmıştır. Araştırmaya ait veriler 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere haftalık 4 saat olmak üzere 6 haftada 24 saatlik bir süreçte uygulanmıştır. Toplam süreç ön ve son testle birlikte 14 haftada tamamlanmıştır. Bu süreçte öğrencilere MEB’e ait 5 farklı Türkçe 6. sınıf ders kitabından seçilen 6 bilgilendirici metin, uzman görüşü ve puan değerlendirmesi sonucunda uygulanmıştır. İlgili metinlerin öğrenciler tarafından daha önce okutulmayan MEB onaylı kitaplardan alınmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma 24 saatlik bir çalışma sonrası tamamlanmıştır. Uygulama gün ve saatleri okul idaresinin izni ve bilgisi dâhilinde yapılmıştır. Veri toplama amacıyla öğrencilere uygulanan tüm çalışmalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ayrıca, araştırma bulgularını desteklemek amacıyla araştırmacı günlüğü sonrası gözlem formu oluşturulmuştur. Herhangi bir sebeple (ara tatil, hava şartları, yazılı sınavları vb.) uygulama yapılamayan haftalar sonraki haftalarda telafi edilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testinde yer alan soruların 2019 Türkçe Öğretim Programı kazanımlarına uygunluğu uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli sorular dört seçenekli olarak oluşturulmuştur. Doğru ve yanlış ifadeleri içeren kavrama soruları da testte yer almıştır. Açık uçlu sorular ise okuduğunu anlama ve kavramaya yönelik oluşturulmuştur.

Küçük yaş gruplarında çoktan seçmeli sorularda dört seçenek ilgili yaş grubu için uygun görülmüştür (Özçelik, 1998). Soruların yazım kurallarına uygunluğu araştırmacı tarafından dikkatlice kontrol edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) yaptıkları çalışmada, araştırma sürecinde elde edilen verilerin başka bir uzmana gösterilmesi ve bilgilerin teyit edilmesi çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliğini artıran stratejilerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yüzden maddelerin bilişsel olarak hangi düzeyde olduğu, alanında uzman başka eğitimciler tarafından da çözümlenmiş, anlaşılamayan kısımlarda alan ile ilgili uzmanların görüşleri alınmıştır.

Okuduğunu anlama testi 25 sorudan oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular öncelikle araştırmacı tarafından, daha sonra (2) Türkçe öğretmeni, (1) Türkçe eğitimi bölümü öğretim üyesi, (1) sınıf eğitimi bölümü öğretim üyesi olmak üzere toplam 4 uzman görüşüne göre incelenmiş ve bazı sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Değerlendirme için her sorunun doğru cevabı “5 puan” olarak değerlendirilmiştir.

Soruların düzeltilmesinde çeldiricilerin dağılımı, kazanımlara uygunluk, dil ve anlatım özelliklerine uygunluk ve imla kuralları gibi bölümlere dikkat edilmiştir. Ayrıca test içeriğinde yer alacak soru sayısı belirlenirken ilgili testin bir ders saatinde (40 dk.) uygulanabilir olmasına dikkat edilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testi ölçeği için yapılan güvenilirlik çalışmasında pilot uygulama sonrası her bir değerlendirme uzmanı tarafından verilen okuduğunu anlama puanları, güvenilirlik çalışması tüm uzmanlara ait puanlamalar dikkate alınarak korelasyon katsayısı olarak ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğe ait uzman görüşlerinin değerlendirme sonuçları aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

**Çizelge 25. Okuduğunu Anlama Testi Ölçeği Güvenirlik Çalışması**

| <b>Uzman Görüşü</b>                                 | <b>Değerlendirme Sonucu</b> |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------|
| Araştırmacı (1)- Türkçe Öğretmeni Ö. Yaşar          | 0,92                        |
| Araştırmacı (2)- Türkçe Öğretmeni Y. O. Batğı       | 0,95                        |
| Araştırmacı (1)- Türkçe Eğitimi Öğr. Üyesi Y. Kılıç | 0,91                        |
| Araştırmacı (1)- Eğitim Bil. Öğr. Üyesi S. Çevik    | 0,92                        |

Yukarıda yazılı uzman değerlendirme sonucunda son şekli verilen okuduğunu anlama başarı testinin puanlanması amacıyla Akyol (2006)'un basit ve derinlemesine analiz için oluşturduğu değerlendirme rubriği örnek alınarak puanlama rubriği hazırlanmıştır. Karma desenli yöntem ile araştırma yürütüldüğünden çalışmanın nitel ve nicel geçerlik/güvenirlik çalışmalarına önem verilmiştir. Turgut (1997)'a göre hazırlanan bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için korelasyon katsayısı değerinin minimum 0,70 olarak hesaplanması gerekmektedir. Testin güvenilirlik katsayılarına bakıldığında 4 farklı korelasyonda da 0,70'in üstünde bir değer aldığından ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Testten soru çıkarılmadan sadece soru üzerinde yapılan düzeltme işlemleri sona erdikten sonra başarı testinin pilot uygulaması yapılmıştır.

Ön uygulama için gerekli öğrenci sayının 30'dan aşağı olmaması gerektiğinden pilot uygulama bu dersi daha önce alan 74 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası madde analizi kontrol edilerek madde katsayısı düşük olan sorular düzeltilmiştir. Sorular düzeltilirken testin kapsam geçerliliği gözetilmiştir. Can (2017), iki veya daha fazla değerlendiricinin bulunduğu grup çalışmalarında Kendal Uyum Katsayısı'na bakılarak anlamlı uyumun olup olmadığı anlaşılabilmektedir. Kendal Uyum Katsayısı 0-1 değerleri arasında olur ve bu değer 1'e doğru yaklaştıkça anlamlı ve yüksek uyum katsayısına ulaşılır. Çizelge 7'nin verilerine göre araştırmada kullanılan başarı testi uzman puanlamaları arasında yüksek oranda uyumluluk olduğu tespit edilmiştir ( $W=0.92$ ,  $P<0,01$ ). Araştırma kapsamında veri toplama amacıyla “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu”, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

### **3.6.1. Kişisel Bilgi Formu**

Öğrenci kişisel bilgi formunun hazırlanmasında temel neden öğrencinin bilgilerine ulaşabilmektir. Kişisel bilgi formunda; öğrencilerin cinsiyet ve yaş bilgilerinde dair sorular yer almaktadır. Geliştirilen kişisel bilgi formu çalışma grubunda bulunan 6. sınıf öğrencilerine dağıtılmıştır. Formun doldurulması anında olası hataların ortadan kaldırılması için formun ebeveyn gözetiminde doldurulması istenmiştir. Araştırmacı formları değerlendirmek üzere ilgili sınıfın rehber öğretmeninden teslim almıştır.

### 3.6.2. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırmacı tarafından öğrencilerin okuduğundan anlam çıkarma düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanan ön test-son test soruları için bilgilendirici metinler MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca çıkarılan fakat çalışma yapılan okulda okutulmayan Türkçe dersi 6. sınıf kitaplarından ve bilim çocuk dergilerinden faydalanılarak hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik olarak başarılarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan test, çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Test soruları hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığı 6. sınıf öğretim programı (müfredat) dikkate alınmış ve okuduğunu anlama kazanımları göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışmanın uygulama aşamasında uygulanacak olan bilgilendirici metinler alanında uzman 4 Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Bilgilendirici metinler öğrencilere daha önce okutulmayan fakat Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca resmi ders kitabı kapsamında basılan kitaplardan alınmıştır. Bu kapsamda şu kitaplar incelenmiştir:

**Çizelge 26. Araştırma Kapsamında İncelenen Ders Kitapları**

| Sayı | Kitap Adı          | Sınıf Seviyesi | Yayınevi           | Yıl  |
|------|--------------------|----------------|--------------------|------|
| 1    | Türkçe Ders Kitabı | 6              | MEB Yayınları      | 2018 |
| 2    | Türkçe Ders Kitabı | 6              | Ekoyay Eğitim Yay. | 2020 |
| 3    | Türkçe Ders Kitabı | 6              | Ata Yayıncılık     | 2022 |
| 4    | Türkçe Ders Kitabı | 6              | MEB (Nihal Ertürk) | 2022 |
| 5    | Türkçe Ders Kitabı | 6              | MEB (Sabri ceylan  | 2022 |

Araştırmacı tarafından incelenen ders kitaplarından seçilen 20 bilgilendirici metnin (Bk. Ek-16-17) öğrencilerin gelişimi ve çalışmaya uygunluğu açısından 1'den 5'e kadar uzmanlar tarafından puanlanması istenmiştir. En yüksek puanı alan ve çalışmada kullanılması uygun görülen 6 metin Çizelge 27'de sunulmuştur. Bilgilendirici metnin sonunda yer alan testler uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiştir.

**Çizelge 27. Uygulamada Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşü Puanları**

| No | Metin Adı                                | Yazar                         | Tema             | Puan |
|----|------------------------------------------|-------------------------------|------------------|------|
| 1  | <b>Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap</b> | T.C. Sağlık Bakanlığı Broşürü | Sağlık ve Spor   | 19   |
| 2  | <b>Teknoloji Bağımlılığı</b>             | Öncü Çocuk Dergisi            | Bilim ve Tek.    | 19   |
| 3  | <b>İletişim Alanındaki İcatlar</b>       | Giulia Bartalozzi             | Bilim ve Tek.    | 18   |
| 4  | <b>Su Kirliliği</b>                      | Asena Meriç                   | Doğa ve Evren    | 18   |
| 5  | <b>Basketbol Oynama Boy Uzadır Mı?</b>   | Dr. Mine Doğru                | Sağlık ve Spor   | 17   |
| 6  | <b>Uygarlıklar Diyarı Harran</b>         | Şükran Kaleci                 | Millî Kültürümüz | 16   |

Çizelge 27’de yer alan puanlama tablosuna göre en yüksek puanı alan 6 metin uygulama kapsamına alınmıştır. Test geliştirme sürecinde bazı adımlar izlenmiştir. Turgut ve Baykul (2014) tarafından test oluşturma süreci için şu adımlar yol gösterici olmuştur:

- 1. Testin kullanım amacı:** Araştırma kapsamında oluşturulan bu test, 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilere, bilgi verici metinlerin KWL stratejisi ile öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisini tespit etmede faydalanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı hazırlamak için oluşturulmuştur.
- 2. Testte ölçülmesi planlanan özelliklerin tespit edilmesi:** KWL (Bil-İste-Öğren) okuduğunu anlama stratejisi ile bilgilendirici metinleri öğretmenlerin okuduğunu anlama ve kavrama becerilerine etkisine ilişkin inceleme için Türkçe Öğretim Programı’nda (2019) bulunan okuma ve okuduğunu değerlendirme başlıklı kazanımlar göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma kapsamında hazırlanan testlerde hem açık uçlu sorulara hem de çoktan seçmeli sorulara yer verilmiştir.

3. **Test Maddelerinin Yazılması:** Başarı testi maddeleri oluşturulurken her kazanıma yönelik farklı soruların seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda toplam 25 soru hazırlanmıştır. Sorular öğrencilerin bilgi ve hatırlama düzeyini ölçebileceği gibi çıkarım yapma, eleştirme, sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme gibi üstbilişsel sayılabilecek becerilerini ortaya çıkarabilecek şekilde hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında TÜBİTAK Bilim Çocuk dergilerinden (2021-2022) faydalanılmıştır.
4. **Maddelerin kontrol edilmesi ve deneme amaçlı formun hazırlanması:** Sorular hazırlanırken Türkçe eğitimi alanında 4, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında 2, Fen Eğitimi alanında 1, Bilişim Teknolojileri alanında 1 ve Ölçme Değerlendirme alanında 1 olmak üzere toplam 9 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri (Ek-21) formuna göre değerlendirilmiş ve uzman görüşü doğrultusunda testler üzerinde gereken düzenlemeler yapılarak deneme formları oluşturulmuştur.
5. **Deneme uygulamasının yapılması:** Çalışmaya ait deneme uygulaması Siirt ili 15 Temmuz Demokrasi Şehitleri Ortaokulunda öğrenim gören 74 (7. sınıfa geçen) öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testi deneme uygulamasına katılan öğrenciler çalışmanın asli uygulamalarının hiçbirine dâhil edilmemiştir. Bu durum çalışmanın güvenirlik ve geçerliliği için dikkate alınmıştır.
6. **Uygulama sonuçlarının puanlanması ve maddelerin analiz edilmesi:** Uygulama sonucunda başarı testinde yer alan her bir doğru cevap “1”, yanlış cevap ise “0” puan ile değerlendirilmiştir. Puanlama işlemi için Test Analiz Programı (TAP) seçilmiştir. Başarı testinde bulunan maddelere ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Çizelge 28’te belirtilmiştir. Okuduğunu anlamaya yönelik oluşturulan başarı testine ait madde analiz sonucunda madde ayırt edicilik indeksi düşük sorular düzeltilmiştir. Madde istatistikleri ise tüm sorular bazında çizelgelerle sunulmuştur.
7. **Testin son hâlinin oluşturulması:** Test kapsamında oluşturulan madde analizleri sonucu testlerin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri düşük bazı maddeleri çıkartılmış, bazı maddeleri ise yeniden düzenlenerek testin nihai şekli oluşturulmuştur. Bu işlem yapılırken madde güçlük indeksinin 0,30’un altında olmamasına dikkat edilmiştir.

**8. Testin güvenilirlik çalışması:** Testin güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla Kuder Richardson (KR-20) formülü esas alınmıştır. Okuduğunu anlamaya yönelik uygulanan başarı testine ait Kuder Richardson-20 güvenilirlik katsayısı 0,921 olarak belirlenmiştir. Şencan (2005)'dan aktardığına göre Kurnaz (2018), güvenilirlik düzeyinin 0.50 ve üstü, Büyüköztürk (2018)'e göre de 0.70 ve üstü değere sahip olması testin güvenilir kabul edilebilmesi için yeterli olduğu ifade edilmiştir. Bu iki veriye göre testin güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Madde analizleri ve deneme uygulaması öncesi okuduğunu anlama testinde ele alınan konu kazanımları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayınlanan Türkçe Öğretim Programı (2019) 6. sınıf kazanımları ile karşılaştırıldıktan sonra belirlenmiştir.

**Çizelge 28. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizleri**

| Maddele<br>r | Madde<br>Güçlük<br>İndeksi<br>(p <sub>j</sub> ) | Madde<br>Ayırt<br>Edicilik<br>İndeksi<br>(r <sub>jx</sub> ) | Maddeler                   | Madde<br>Güçlük<br>İndeksi<br>(p <sub>j</sub> ) | Madde Ayırt<br>Edicilik<br>İndeksi (r <sub>jx</sub> ) |
|--------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 1            | 0,48                                            | 0,42                                                        | 14                         | 0,38                                            | 0,43                                                  |
| 2            | 0,80                                            | 0,36                                                        | 15                         | 0,50                                            | 0,41                                                  |
| 3            | 0,65                                            | 0,33                                                        | 16                         | 0,60                                            | 0,34                                                  |
| 4            | 0,58                                            | 0,36                                                        | 17                         | 0,35                                            | 0,41                                                  |
| 5            | <b>0,38</b>                                     | <b>0,33</b>                                                 | 18                         | <b>0,53</b>                                     | <b>0,33</b>                                           |
| 6            | 0,63                                            | 0,35                                                        | 19                         | 0,43                                            | 0,35                                                  |
| 7            | <b>0,53</b>                                     | <b>0,35</b>                                                 | 20                         | 0,68                                            | 0,48                                                  |
| 8            | 0,60                                            | 0,40                                                        | 21                         | <b>0,40</b>                                     | <b>0,34</b>                                           |
| 9            | 0,78                                            | 0,41                                                        | 22                         | 0,75                                            | 0,39                                                  |
| 10           | 0,73                                            | 0,38                                                        | 23                         | 0,55                                            | 0,49                                                  |
| 11           | 0,65                                            | 0,34                                                        | 24                         | 0,55                                            | 0,36                                                  |
| 12           | 0,50                                            | 0,38                                                        | 25                         | 0,65                                            | 0,50                                                  |
| 13           | 0,58                                            | 0,36                                                        | <b>TEST ORTALAMA: 0,57</b> |                                                 |                                                       |

Kazanımlar doğrultusunda hazırlanan başarı testinde madde analizleri sonucu madde güçlük indeksi 0,30'dan düşük soru bulunmadığından testte yer alan hiçbir soru testten çıkartılmamıştır. Madde analizinde güçlük indeksinin genel itibarıyla 0,35-0,80 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Testin güvenirlik ve geçerliliği için madde güçlük indeksi ortalamasının 0,40-0,60 düzeyinde olmasına dikkat edilmiştir. Testte düzeltilen sorular tabloda koyu yazılmıştır. 25 soruluk okuduğunu anlama testi 15 Temmuz Demokrasi Şehitleri Ortaokulunda öğrenim gören 5. sınıf düzeyinde 37 ve 7. sınıf düzeyinde 37 olmak üzere 74 öğrenciye uygulanmıştır. Okuduğunu anlama testi için ITEMAN analizi yapılmıştır. Bu analizin verilerine göre:

**Çizelge 29. Okuduğunu Anlama Testi ITEMAN Analizi**

|                           |       |                                        |       |
|---------------------------|-------|----------------------------------------|-------|
| <b>Madde Sayısı</b>       | 25    | <b>KR-20 Güvenirlik Katsayısı</b>      | 0,92  |
| <b>Öğrenci Sayısı</b>     | 74    | <b>Minimum Değer</b>                   | 12,00 |
| <b>Aritmetik Ortalama</b> | 37,06 | <b>Maksimum Değer</b>                  | 59,00 |
| <b>Standart Sapma</b>     | 12,17 | <b>Madde Güçlük İndeksi Ortalaması</b> | 0,57  |

ITEMAN güvenirlik ölçümüne göre, KR-20 Güvenirlik Katsayısının 0.92, maddelerin aritmetik ortalamasının 37.06 ve madde güçlük indeksi ortalamasının ise 0.57 çıktığı görülmüştür. Yukarda tek tek yapılan madde analizleri ve sonrasında yapılan ITEMAN analiz verilerine göre, test güvenilir ve uygulanabilir görülmüştür. Araştırmanın yapı geçerliliğinin tespiti için test örnekleme 5. ve 7. sınıflar seçilmiştir. Yapı geçerliliğinin sağlanmış olması için 7. sınıf öğrencilerinin başarı oranının daha yüksek olması beklenmektedir. Bunun tespit edilmesi amacıyla ilişkisiz gruplar “t testi” uygulanmıştır.

**Çizelge 30. Pilot Uygulama Bağımsız Gruplar T Testi (5. ve 7. Sınıflar)**

| <b>Gruplar</b> | <b>N</b> | <b><math>\bar{x}</math></b> | <b>Ss</b> | <b>T</b> | <b>Sd</b> | <b>P*</b>    |
|----------------|----------|-----------------------------|-----------|----------|-----------|--------------|
| 5. Sınıf       | 37       | 26,90                       | 8,61      |          |           |              |
| 7. Sınıf       | 37       | 39,41                       | 10,97     | 5,99     | 164       | <b>0,000</b> |

\*  $p < 0,05$

Okuduğunu anlama başarı testinin çalışma kapsamında uygulanabilmesi için yapılan pilot uygulama çalışmasında, ilişkisiz (bağımsız) gruplar “t testi” sonuçlarına göre 7. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir farklılık göstererek daha başarılı sonuçlar almıştır. İki sınıf arasında yaklaşık 13 puanlık bir fark görülmüştür. Bu pilot uygulama öncesi beklenen bir sonuctu. Bu bilgiler ışığında yapılan pilot uygulaması sonucu testin yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

### **3.6.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme**

Bilgi edinme için etkili olan yollardan biri de görüşme yöntemidir. Berg ve Lune (2015)’ye göre görüşme üç şekilde gerçekleştirilebilir. Bu görüşmeler; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme şeklinde açıklanabilir. Bu araştırmada KWL stratejisiyle yapılan okuma metinlerini anlama çalışmaları sonrası yapılan çeşitli çalışmalarla ilgili öğrencilerin düşüncelerini tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Uygulama kapsamında oluşturulan görüşme soruları daha önceden belirlenmiş sorulardan seçilmiştir.

Görüşme soruları hazırlanırken bilimsel kaynaklar incelenmiş, benzer çalışmalardan faydalanılmış, uzman görüşleri dikkate alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Okuduğunu anlamaya yönelik özel sorularla ilgili konulara görüşme esnasında değinilmiştir. Kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi adına 3 uzmanın görüşü doğrultusunda görüşme sorularından biri çıkartılmıştır. Aynı zamanda görüşme sorularının birinci ve beşinci sorularında daha açık ifadeler eklemek suretiyle düzeltmeler yapılmıştır. Son incelemeler sonrasında görüşme soruları 8 soru şeklinde oluşturularak görüşme formu hazır hâle getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede öğrenci, araştırmacının sorularına kısa yanıtlar verebileceği gibi soruların derinliğine göre farklı ve uzun cevaplar da verebilmektedir. Net ve açık sorulardan oluşan bu görüşme, açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Soruların öğrenci düzeyine uygun olması bakımından ön hazırlık bağlamında 2 öğrenci ile deneme (pilot) görüşmeleri yapılmış ve görüşme soruları üzeninde son değişiklikler yapılarak çalışmaya hazır hâle getirilmiştir. Görüşmeye deney grubunda yer alan toplam 24 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin gerçek adlarının çalışmada yer almayacağı ve katılımcılar için (K1, K2, K3, K4 vb.) kod adı kullanılacağı belirtilmiştir.

Katılımcıların onayı ile ses ve yazı ile kayıt altına alınan görüşme soruları yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Çalışma sonunda cevaplar betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz Ekiz (2009) tarafından durumların belirlenmesi ve açıklanmasını sağlayan birincil düzey veri analizi olarak tanımlanmıştır. Görüşme sonunda elde edilen veriler sınıflandırılmış ve doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek-12’de verilmiştir.

#### **3.6.4. Öğretmen Gözlem Formu**

Ders sürecini gözlemlemek, gerektiğinde destek olmak ve etkinliklerin aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak için oluşturulan ölçme aracıdır (Ek-9). Çalışmaların giriş, gelişme ve sonuçları hakkında araştırmacının bilgi edindiği önemli bir kaynaktır. Gerektiğinde araştırmacıya anında dönüt imkânı sağladığından dolayı oldukça işlevsel bir araçtır. İlgili form araştırmacı tarafından deney grubunun öğretim sürecinde karşılaştığı etkinlikler ve yaptığı çalışmalara yöneliktir. Yapılan öğretim uygulamalarının eksikliklerini görmek için eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Gözlem formunun asıl amacı çalışmaya veri toplamak değil, çalışmanın bulgularına ve sonuçlarını iyi yorum getirebilmektir. Bu nedenle hazırlanan ölçek literatür çalışmaları ve uzman görüşlerine göre hazırlanmış ve veri toplama amacıyla oluşturulmadığı için geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmamıştır.

#### **3.7. Verilerin Analizi**

Deney grubuna KWL stratejisi, kontrol grubuna ise öğretim programı müfredatı doğrultusunda eğitim verilmiş ve bu eğitimler öncesinde ve sonrasında başarı testleri uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan KWL stratejisiyle eğitim, KWL formuna işlenmiştir. Uygulama süreci boyunca araştırmacı sınıfta gözlem yapmış ve araştırmacı günlüğü adı altında günün çalışmalarını yansıtan bir kaynak oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının tamamına çalışma sonunda son test uygulamaları yapılmış ve ilk test ile aralarında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu başarı testlerinden elde edilen nicel veriler SPSS 26.0 (The Statistical Packet for The Social Sciences) istatistik programı ile incelenmiştir. Puanlayıcıların değerlendirmeleri arası güvenilirliği belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı belirlenmiş, puanlayıcılar arasında yüksek ve pozitif düzeyde bir korelasyon değerine ulaşılmıştır.

**Çizelge 31. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Değeri**

| Test         | N  | R    | Sig. |
|--------------|----|------|------|
| Başarı Testi | 48 | .974 | .000 |

Okuduğunu anlama başarı testi için Pearson Korelasyon Katsayılarına bakıldığında, katsayı. 0974 olarak hesaplanmış ve bu oranın pozitif yönde korelasyon oluşturduğunu göstermektedir ( $P<.05$ ). Çalışma grubunda yer alan öğrenci sayısı 50 kişiden daha az olduğundan Shapiro-Wilk Testi değerleri ile çalışmanın normallik varyansı kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

**Çizelge 32. Test ve Ölçeklere İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları**

| Shapiro-Wilk Normallik Testi (p) |    |      |              |
|----------------------------------|----|------|--------------|
| Grup                             | N  | SBT  | Başarı Testi |
| Deney G.                         | 24 | .527 | .606         |
| Kontrol G.                       | 24 | .606 | .308         |

Okuduğunu anlama ön testi başarı puanları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin homojen varyans değerlerine sahip olduğu ve normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirlik (Pearson Momentler Çarpımı) ile puanlayıcı güvenliği korelasyonu sonrası Shapiro-Wilk Testi uygulanmış ve grupların homojen (benzer) yapıda olduğu belirlenerek tablolarda gösterilmiştir.

Alpar (2016)'a göre istatistik verilerinde -1 ile +1 değerleri belirleyicidir. +1 değerine yaklaştıkça korelasyon değeri yüksek, -1'e yaklaştıkça ise korelasyon ilişkisi düşük anlamlarına gelmektedir. Yürütülen çalışmada yapılan analiz sonuçlarına göre bu değer +1'e yakın olduğundan geçerlilik ve güvenirlik düzeyinin yüksek ve pozitif bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama ve kavramaya yönelik alınan ön ve son test puanları, puanlama rubriğine uygun olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin puanlarını belirlemek ve aralarında anlamlı bir fark olup oluşmadığını belirlemek amacıyla Paired Samples T Test (Bağımlı) ve Independent Samples T Test (Bağımsız) “t testi” uygulanmıştır. Çalışmanın nitel verilerini analiz etmek için betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2013), betimsel analiz yönteminde görüşme veya gözlem süreçlerinde kullanılan sorular bu tekniği yönlendirir. Bu kapsamda düşünüldüğünde betimsel analiz, görüşme veya gözlem esnasında sorulan sorulara verilen cevapların yorumlanarak çeşitli sonuçlara ulaşıldığı bir nitel veri analizi yöntemidir.

Araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacıya ait sesli kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve bilgisayar üzerinde yazılı metne dönüştürülmüştür. Öğrencilerin gizliliği nedeniyle araştırmacı tarafından öğrencilere K1, K2, K3 vb. gibi kodlar verilmiştir. Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar olduğu gibi aktarılmış ve herhangi bir programa ihtiyaç duymadan araştırmacı tarafından nitel veri analiz şeklinde yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenirlik düzeyini arttırmak için ikili puanlayıcı değerlendirmesi esas alınmıştır.

Araştırmacı ve Türkçe Eğitimi alanında lisansüstü eğitimi alan bir Türkçe öğretmeni tarafından görüşme formları bağımsız değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılırken Miles ve Huberman (1994)’ın “Uyuşum Yüzdesi Formülü” verileri göz önünde bulundurulmuştur. Bu formülde “görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)” esas alınmıştır. İkili puanlayıcı sisteminde görüş birliğini en az %82 olması gerekmektedir. Yapılan araştırmanın görüş birliği oranı %90 olarak belirlenmiştir. Bu durum yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin geçerlik ve güvenirlik anlamında olumlu olduğunu göstermiştir. Geçerlik ve güvenirlik için aynı zamanda benzer çalışmalardan faydalanılmış, uzman görüşlerine başvurulmuş, görüşmeye katılan öğrenci ve velilerinden onay alınmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların değerlendirmeleri tekrar kendilerine iletilmiş ve araştırmacı yorumlarının doğru olup olmadığı bizzat katılımcı tarafından test edilmiştir. Bu durum katılımcıların çalışmaya inanırılığının sağlanması için oldukça önemlidir (Creswell, 2016).

Araştırma verilerinin analizi sürecinde; Türkçe öğretmenleri, Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitimde Ölçme Değerlendirme ve Türkçe Eğitimi bölümlerinde görevli öğretim üyelerinin görüşlerinden faydalanılmıştır.

### **3.8. Araştırmacının Rolü**

McMillan ve Schumacher (2010)'e göre araştırmacı nitel yöntemlere göre yapılan araştırmaların merkezinde yer alan kişidir. Nitel araştırma sürecinde araştırmacının tarafsız ve önyargısız davranması, alanında uzman olması ve gerekli tecrübelerle sahip olması oldukça önemlidir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı birçok farklı okulda görev yapmış ve 12 yıl eğitim vermiş bir araştırmacının araştırma sürecine olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmacı çalışmanın öncesinde, sırasında ve sonrasında aktif bir rol almıştır. Bu çalışmada araştırmacı, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı açıklayıcı sıralı yöntemi kullandığı için katılımcı rolünü üstlenmiştir. Nicel verilerin toplanması için oluşturulan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” bizzat araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacının, katılımcı rolü ile çalışmada yer alması ve çalışmanın objektifliğini sağlamak amacı taşıması nedeniyle nitel verilerin analizinde uzman görüşlerine sıklıkla başvurmuş ve çalışma sürecini ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Yarı yapılandırılmış soruları uzman değerlendirmesi sonrası düzenleyen araştırmacı, görüşmeyi sesli ve yazılı olarak birinci elden kayıt altına almıştır. Aynı zamanda nicel ve nitel tüm verilerin analizi ve değerlendirmelerinde etkin rol oynamıştır.

### **3.9. Araştırmada Dikkat Edilen Etik Kurallar**

Christensen, Johnson ve Turner (2015), araştırma etiğini kurallar kümesi olarak ifade etmiştir. Bu kurallar kümesi sayesinde araştırmacı etik ilkelere uygun bir şekilde çalışma hazırlar. Özellikle çalışmada yer alan öğrencilere ait kişisel bilgiler, kişi isimleri ve kişisel gizlilik gibi konular etik kuralların önemini oldukça arttırmaktadır. American Psychological Association (APA, 2017), araştırma etiği ile ilgili bazı temel ilkeler belirlemiştir. Bu ilkeler; doğruluk, dürüstlük, adalet, insan haklarına saygı, gizlilik, yardımseverlik, sorumluluk, kasıtlı zarardan uzak durma, aldatmama, bilgilendirme sonrası onay, kurumsallık ve intihal olarak açıklanabilir.

Bu çalışma kapsamında APA (2017) ilkelerinden kurumsallık, kurumsal onay, aldatmama, bilgi verme, gizlilik, insan haklarına saygı, intihal ve kasıtlı zarar vermeme gibi ilkelere uygun bir şekilde hareket edilmiştir. Bu çalışma kapsamında çalışma gruplarında yer alan öğrenciler gönüllülük ilkesine göre çalışmaya dâhil edilmiş ve diledikleri zaman çalışmadan ayrılacakları ifade edilmiştir. Veri toplama amacıyla çalışma yapılacak okuldan ve ilgili yasal mercilerden gerekli izinler alınmıştır. Yasal izinler alındıktan sonra çalışma yapılacak okula gidilerek okul idaresinin kontrolü ve izni kapsamında çalışmalar yürütülmüştür.

Çalışma boyunca öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuş, ekler kısmında çalışma kâğıtlarında soy isimleri kapatılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme esnasında görüşmenin kayıt altına alınacağına dair katılımcıdan izin alınmıştır. Görüşme kayıtlarının yalnızca araştırmacı tarafından yanıtları yazılı metne dönüştürmek amacıyla kullanılacağı öğrencilere aktarılmıştır.

### **3.10. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği**

Araştırma karma yönteme göre belirlenen açımlayıcı sıralı desene göre tasarlandığından dolayı çalışmanın geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları da bu desene uygun bir şekilde belirlenmiştir. Şencan (2005)'a göre geçerlik ve güvenirlilik kavramları birbiriyle yakın ilişkide bulunan iki kavramdır. Çalışma sonuçlarının tutarlı ve genel geçer bilgilerle genellenebilmesi, sonuçlarının doğruluğu, tutarlılığı için bu iki kavram büyük önem arz etmektedir. Güvenirlilik çalışması geçerlik için ön koşul niteliğindedir. Geçerlik ise güvenirliliğe göre daha geniş kapsamlıdır ve güvenirliliği kapsar.

Christensen vd. (2015), karma desenli araştırmalarda bazı geçerlik çeşitlerinden bahsetmiştir. Araştırmaların geçerliğini sağlamak adına şu geçerlik türleri açıklanmıştır:

- Dâhili-Harici Geçerlik
- Zayıflıkları Azaltma Geçerliği
- Dizgesel Geçerlik
- Örnek Bütünleşme Geçerliği
- Çoklu Geçerlik

Bu çalışma kapsamında geçerliğı sağlamak adına yapılan çalışmalar sırasıyla verilmiştir. Dâhili-Harici geçerlik kapsamında araştırma sürecinin adım adım planlanması sağlanmış, uygulama yapılan günlerde öğrencilere fotoğraflar çekilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında uzman görüşlerine başvurmaya dikkat edilmiş ve araştırmacının katılımcı rolü ile uygulamaya dâhil olması sağlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuş, gönüllülük ilkesine bağlı kalınmış, velilerden gerekli onam formları alınmış, elde edilen veriler yazılı ve sesli olarak öğrencilere teyit ettirilmiş ve görüşme analizlerinin uzmanlarca incelenmesi sağlanmıştır. Son olarak araştırma bulgu ve sonuçlarının gereceğı uygun bir şekilde raporlanması sağlanmıştır.

Zayıflıkları azaltma geçerliğı kapsamında araştırma problemlerinin farklı yöntemleri bir araya getirilerek ve alt problemlerle zenginleştirilerek açıklanmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grupları oluşturulurken farklı yöntemlerin kullanılmasına ve deney grubu öğrencilerinin çalışmanın nitel aşamasında bulunan öğrencilerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Çalışma, karma desene uygun bir şekilde nitel ve nicel veri toplama araçlarının birlikte kullanılmasıyla oluşturulmuş, nitel ve nicel verilerin iyi analiz edilmesi sağlanmış ve veri toplama araçları için geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Son olarak bulguların çizelge ve şekiller aracılığıyla görsel hale getirilerek sunulması sağlanmıştır.

Dizgesel geçerlik kapsamında yöntem bölümünde araştırmaya ait tüm aşamalar ayrıntılı bir şekilde verilmiş ve yöntemin görsellerle zenginleştirilerek açıklanması sağlanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulguların analiz edilmesi, yorumlanması ve belirli bir yargıya ulaşılması sağlanmış ve araştırma sürecinde uzman görüşüne sıklıkla başvurulmuştur. Nitel verilerin bulgular bölümünde çizelgelerle açıklanması sağlanmış, görüşme verilerinin doğrudan alıntılarla aktarılması sağlanmıştır. Daha sonra nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi sağlanarak örnek bütünleşme geçerliğı de sağlanmıştır. Son olarak, çoklu geçerlik çalışması kapsamında nitel ve nicel verilerin geçerlik ölçütleri araştırmaya yansıtılmış ve çalışmanın iç-dış geçerliğı için gerekli önlemler alınmıştır. Çalışmaya ait deneme uygulaması yapılmış ve yapı geçerliğı sağlanmıştır.

Teddle ve Tashakkori (2009), araştırmaların güvenirliği için bazı ilkeler sıralamıştır. Karma yöntem desenine göre yürütülen çalışmaların araştırma problemlerine ait soruların araştırma yöntemi ile olan tutarlılığı, araştırma aşamalarının çalışma desenine uygunluğu, veri analizlerinin araştırma problemlerine cevap olabilmesi bu ilkeler arasında yer almaktadır.

Çalışma kapsamında geçerlik sağlandıktan sonra güvenirlik adına yapılan çalışmalar verilmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarında aynı araç gereç ve materyal kullanıldığı için öğrenciler aynı okuldan seçilmiştir. Çalışmanın güvenirlik düzeyinin arttırılması için her iki grubun da çalışmaya ait tüm uygulamaları Türkçe dersi öğretmenleri tarafından yaptırılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere çalışmanın sonuçlarını etkilememesi adına sınıflarla grup bilgisi paylaşılmamıştır. Araştırma sorusu, problemler ve yöntem belirlenirken tez danışmanı değerlendirmesine başvurulmuştur. Araştırma verileri en uygun yöntem ve tekniklerle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularının yazılı ve görsel sunumlarla rapor edilmesi sağlanmış ve sonuç ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Siirt evreni kapsamında uygulama yapılması düşünülen okulda, öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin 5. sınıf ağırlıklı başarı ortalamaları ve Türkçe dersi 1. yazılı puanları (Ek-2 ve Ek-3) göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışma neticesinde başarı durumları birbirine yakın iki grup çalışmaya dâhil edilmiştir. Grupların belirlenmesinde orta düzey başarı seviyesi esas alınmıştır. Bunun nedeni orta seviyede bulunan öğrencilerin akademik anlamda daha yakın özelliklerde olabileceği ve bunun çalışmanın güvenirliğine olumlu etki edeceğidir. Çalışma kapsamında yapı geçerliği, i ve dış geçerlik ile sonuç geçerliği önemsenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın nesnel bir şekilde yürütülmesi ve çalışma gruplarının denk bir şekilde oluşturulması sağlanmıştır. Bu kapsamda ilgili gruplara ait başarı ortalamaları, yazılı sınavları ve Türkçe ğretmeni görüşleri alınmıştır. Uygulama şubelerine deney veya kontrol grubu olduklarına dair bilgilendirme yapılmamıştır. Eşit koşullarda uygulama yapılmaya zen gösterilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının çalışmanın güvenirliği açısından daha az iletişim kurmaları amacıyla dersler ardışık olarak düzenlenmiş ve bu konuda okul idaresinin ders programı üzerinde ayarlama yapması yönünde desteği alınmıştır.

Çalışma bulgularının değerlendirilmesinde nicel bulguların iç ve dış geçerliğini sağlamak adına t testi verilerinin  $p=0.05$  anlam düzeyinde ve en az %95 güven aralığında olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubuna alınan öğrencilere ait ayrıntılı çalışmalar verilmiştir. Veri toplama araçlarının daha önce başka araştırmacılar tarafından da kullanılan ve geçerlik-güvenirlik çalışmaların yapılan araçlar olmasına dikkat edilmiştir.

Çalışmanın nitel aşamasında inandırıcılık açısından da bazı geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu bağlamda, araştırma uygulama sürecine uygun hareket edilmiştir. Araştırma bulgu ve sonuçlarına ulaşabilmek adına farklı veri araçlarının birlikte kullanılması sağlanmıştır. Görüşmeye katılan kişilerin gizliliği sağlanarak verilerin kodlarla gruplandırılması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin görüşmeye rahat katılımları sağlandıktan sonra soruların zaman zaman derinleştirilerek öğrencilerin kendini daha doğru ifade edebilmesi sağlanmıştır.

Çalışmanın nitel aşamasında gerekli tutarlık ve teyit edilebilirlik güvenirliği için sonuç bölümünde çalışmanın araştırma soruları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Farklı veri araçları ile yürütülen çalışmanın yöntem, teknik, kavramsal çerçeve ve varsayımlarının açıklanması sağlanmıştır. Sonuçların alan yazın incelemeleriyle desteklenmesi ve araştırma verilerinin saklanması sağlanmıştır.

### **3.11. Araştırmanın Kapsamı**

1. Bu çalışma, kavramsal ve kuramsal çerçeve bakımından ulaşılabilen alan yazını çalışmasıyla,
2. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı birinci dönemde Siirt ili merkezinde bulunan 15 Temmuz Demokrasi Şehitleri Ortaokulu 6/A ve 6/B sınıflarında eğitim gören 48 öğrenciyle,
3. Türkçe öğretim programında yer alan dört temel dil becerisi alanlarından “okuma” becerisiyle,
4. Türkçe dersinde okuduğunu anlamayı arttırmaya yönelik stratejilerden “KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisiyle,
5. 2022-2023 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde 14 haftalık uygulama süreci ile sınırlı tutulmuştur.

### 3.12. Tanımlar

**KWL Stratejisi:** Ogle tarafından 1986 yılında okuduğunu anlamaya yönelik çıkarılan öğrenme tekniğidir. Know (Bilmek), Want (İstemek) ve Learn (Öğrenmek) kelimelerinin birleşimi ile oluşturulan bu stratejide, Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? ve Ne öğrendim? soruları öğrenci tarafından cevaplandırılır.

**Bilgilendirici Metin:** Okuyanları veya dinleyenleri güç veya anlaşılması zor şeyler hakkında bilgilendirmek, haberdar etmek ve aydınlatmak amacıyla yazar tarafından oluşturulan metinlerdir (Tansel, 1978).

**Türkçe Dersi Öğretimi:** 2019 yılında TTK Başkanlığı tarafından güncellenen Türkçe dersi Öğretim Programı müfredatına göre ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yer alan öğrenme ve öğretme sürecidir.

#### 4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında yapılan okuduğunu anlama başarı testlerinden elde edilen nicel bulgulara ve çalışma sonunda deney grubuna yönelik yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına ilişkin nitel bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

###### 4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

KWL stratejisinin uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlamaya dayalı ön ve son başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? adlı birinci alt problemde, deney grubunun çalışmadan önce yapılan ön test puanları ile strateji öğretimi sonunda uygulana son test sonuçları incelenmiş ve ilk test ve çalışma sonu yapılan test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görüldüğü çizelge 37 ve şekil 4'te belirtilmiştir.

**Çizelge 33. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

| Paired Samples Statistics |          |       |    |                |                 |
|---------------------------|----------|-------|----|----------------|-----------------|
|                           |          | Mean  | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| DENEY GRUBU               | Ön Test  | 63,17 | 24 | 16,351         | 3,338           |
|                           | Son Test | 70,75 | 24 | 16,598         | 3,388           |

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri puan ortalaması  $\bar{x}=63.17$ , son test ortalaması ise  $\bar{x}=70.75$ 'tir.

**Çizelge 34. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Korelasyon Değerleri**

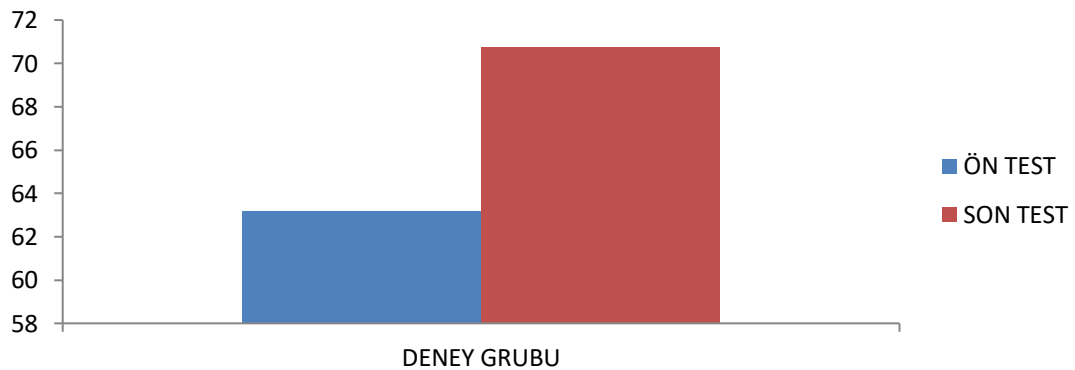
| Paired Samples Correlations |                    |    |             |           |
|-----------------------------|--------------------|----|-------------|-----------|
| Pair 1                      | Ön Test & Son Test | N  | Correlation | Sig. ,000 |
|                             |                    | 24 | ,969        |           |

Deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ön ve son testinden aldığı puan ortalamasının 0.969 korelasyon oluşturduğu görülmektedir. +1 yaklaştıkça puanlar arasındaki korelasyon yükselir. Deney grubunun puanları arasında yüksek korelasyonun olduğu söylenebilir.

**Çizelge 35. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Bağımsız Gruplar “T Testi” Değerleri**

| Paired Samples Test |        |                |                 |                                           |        |        |    |                 |
|---------------------|--------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|--------|--------|----|-----------------|
| Paired Differences  |        |                |                 |                                           |        |        |    |                 |
|                     | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|                     |        |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |    |                 |
| ÖN TEST<br>SON TEST | -7,583 | 4,127          | ,843            | -9,326                                    | -5,840 | -9,001 | 23 | ,000            |

Bu ortalamanın anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili ilişkisiz gruplar “t testi” ile analiz edilmiştir. Bu verilere göre deney grubunun ilk ve son testine ilişkin puanlar arasında  $p=0.000$  düzeyinde son test lehine anlamlı farklılık görülmüştür. T testi verileri, çalışmanın hipotezler bölümünde öne sürülen, okuduğunu anlama stratejilerinden KWL stratejisinin deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturacağı savını destekler niteliktedir.



**Şekil 5. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarına İlişkin Sütun Grafiği**

Çalışma kapsamında deney grubuna uygulanan KWL okuduğunu anlama strateji öğretiminin mevcut müfredata göre yapılan öğretime kıyasla daha verimli olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun çıkmasında, işlenecek bilgilendirici metnin stratejiye uygun olması, planlama çalışmalarının zamanında yapılması ve uygulama için öğrenci motivasyonunun yüksek derecede olmasının etkili olduğu söylenebilir. KWL stratejisinin sınıf içinde herkesin aktif katılımıyla uygulanması ve öğrencilerde merak uyandırması da çalışma üzerinde olumlu etkiler bırakan nedenlerden biri olarak kabul edilebilir.

#### 4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

KWL stratejisi ile öğretim yapılmayan kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı testinin (OABT) ön ve son testlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olacak mıdır? adlı ikinci alt problemde, kontrol grubunun çalışma öncesi uygulanan ön test sonuçlarıyla mevcut öğretim programı öğretimi kullanımı sonrası uygulanan son test sonuçları incelenmiş ve ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

**Çizelge 36. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

| Paired Samples Statistics |       |    |                |                 |
|---------------------------|-------|----|----------------|-----------------|
|                           | Mean  | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| KONTROL Ön-Test           | 61,96 | 24 | 16,951         | 3,460           |
| GRUBU Son-Test            | 63,04 | 24 | 16,546         | 3,378           |

Araştırmada elde edilen bulgular, kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı ilk testinden aldığı puan ortalamasının  $\bar{x}=61.96$ , son test ortalamasının ise  $\bar{x}=63.04$  olduğunu göstermiştir.

**Çizelge 37. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Korelasyon Değerleri**

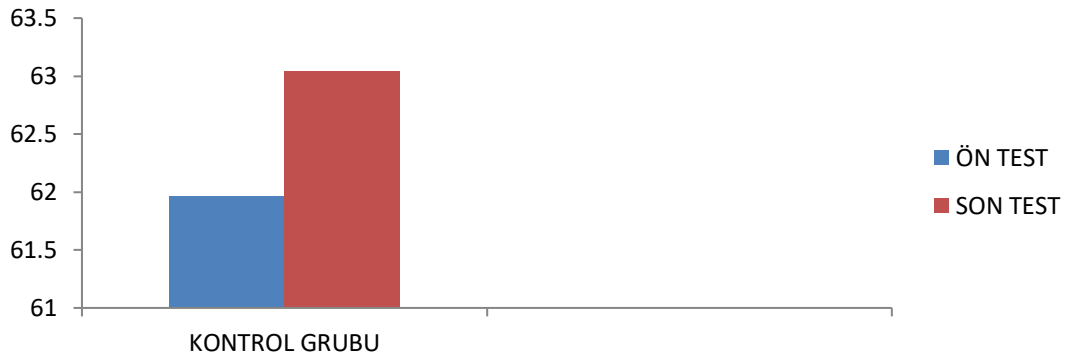
| Paired Samples Correlations |                    |    |             |      |
|-----------------------------|--------------------|----|-------------|------|
|                             |                    | N  | Correlation | Sig. |
| Pair 1                      | ÖN TEST & SON TEST | 24 | ,988        | ,000 |

Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı ön ve son testinden aldığı puan ortalamasının, 0.969 korelasyon oluşturduğu görülür. +1 yaklaştıkça puanlar arasındaki korelasyon yükselir. Kontrol grubunun puanları arasında yüksek korelasyon olduğu söylenebilir.

**Çizelge 38. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Bağımsız Gruplar “T Testi” Değerleri**

| Paired Samples Test |          |                       |                       |                                                 |       |       |    |                     |
|---------------------|----------|-----------------------|-----------------------|-------------------------------------------------|-------|-------|----|---------------------|
| Paired Differences  |          |                       |                       |                                                 |       |       |    |                     |
|                     | Mea<br>n | Std.<br>Deviasi<br>on | Std.<br>Error<br>Mean | 95% Confidence<br>Interval of the<br>Difference |       | t     | df | Sig. (2-<br>tailed) |
| ÖN TEST             | -        | 2,603                 | ,531                  | -2,182                                          | ,0,16 | -     | 23 | ,053                |
| SON TEST            | 1,083    |                       |                       |                                                 |       | 2,039 |    |                     |

Ulaşılan verilere göre deney grubunun ilk ve son testine dair puanlar arasında  $p=,053$  düzeyinde farklılık görülmüştür. Bu düzey  $P=0.005$  anlamlılık ölçütüne göre anlamsız bir fark olarak belirlenmiştir



**Şekil 6. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarına İlişkin Sütun Grafiği**

Kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan mevcut müfredat öğretiminin ön test ile son test puanları arasında anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. T testi verileri, çalışmanın hipotezler bölümünde öne sürülen, okuduğunu anlama stratejilerinden KWL stratejisinin mevcut öğretimden daha etkili olduğu savını destekler niteliktedir.

Mevcut müfredat kapsamında öğretim yapılan okuma öğretiminin anlamlı fark oluşturmama sebebi olarak, kısa sürede çok bilgi verme amacı gütmesi, araştırma için yeterli sürenin olmaması ve derse karşı öğrencilerinin güdülenmesinin sağlanmasında yetersiz kalınması gibi nedenler gösterilebilir.

#### 4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubunun anlama başarısını ölçmek için yapılan ön testten alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için üçüncü alt problem oluşturulmuştur. Çalışma gruplarında bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test puan verilerine dair ortalama ve standart sapma değerleri çizelge 39’da gösterilmiştir.

**Çizelge 39. Deney ve Kontrol Gruplarında Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

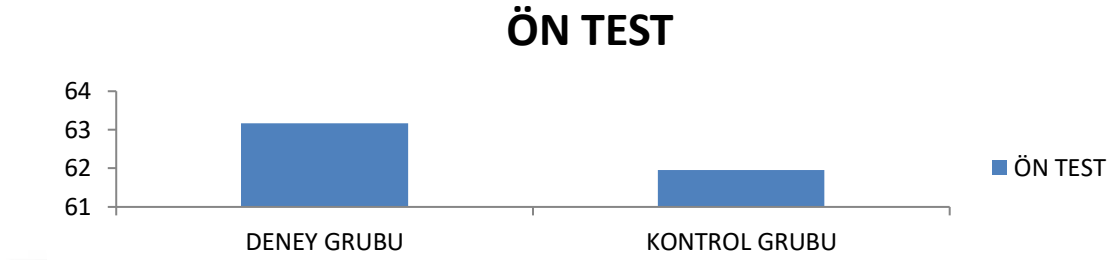
| Group Statistics |         |    |       |                |                 |
|------------------|---------|----|-------|----------------|-----------------|
|                  | GRUP    | N  | Mean  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| ÖN TEST          | Deney   | 24 | 63,17 | 16,351         | 3,338           |
|                  | Kontrol | 24 | 61,96 | 16,951         | 3,460           |

Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubunun başarı ön testinden aldığı puan ortalamasının  $\bar{x}=63,17$ , kontrol grubunun ise OABT ön testinden  $\bar{x}=61,96$  aldığı görülmüştür. Bu ortalamaların anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili ilişkisiz (bağımsız) gruplar “t testi” uygulanmıştır.

**Çizelge 40. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testine Ait Bağımsız Gruplar “T Testi” Değerleri**

| Independent Samples Test |      |      |              |    |                 |                  |                   |        |        |
|--------------------------|------|------|--------------|----|-----------------|------------------|-------------------|--------|--------|
|                          | F    | Sig. | Std. Error t | df | Sig. (2-tailed) | Std. Mean Differ | Std. Error Differ | Lower  | Upper  |
| ÖN TEST                  | ,025 | ,875 | ,251         | 46 | ,803            | 1,208            | 4,808             | -8,469 | 10,885 |

T testinden elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubunun ön testine ilişkin puanlar arasında  $p=,803$  düzeyinde farklılık görülmüştür. Alınan sonuçlar deney ve kontrol grubu kapsamında değerlendirildiğinde ilgili grupların ön test puanları arasında  $p=0.005$  düzeyinin üstünde bir sonuç olduğundan aralarında ön test lehine anlamlı bir farklılık görülmemiştir.



**Şekil 7. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testi Puanlarına İlişkin Sütun Grafiği**

T testi verileri, çalışmanın hipotezler bölümünde öne sürülen, okuduğunu anlama stratejilerinden KWL stratejisinin çalışma başında deney ve kontrol grubu lehine anlamlı farklılık oluşturmayacağı ve başarı oranı birbirine yakın iki grup oldukları savını destekler niteliktedir.

#### 4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubunun ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı için yapılan son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? adlı dördüncü alt problemde, çalışma grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri son test puanlarına dair ortalama ve standart sapma değerleri çizelge 41’de verilmiştir.

**Çizelge 41. Deney ve Kontrol Gruplarında Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Son Testine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

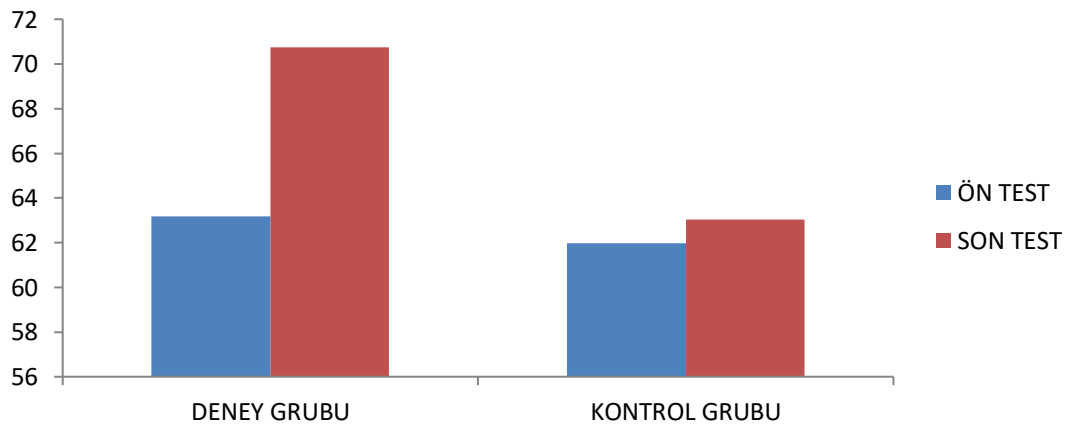
| Group Statistics |         |    |      |                |                 |
|------------------|---------|----|------|----------------|-----------------|
|                  | GRUP    | N  | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| FARK             | DENEY   | 24 | 7,58 | 4,127          | ,843            |
|                  | KONTROL | 24 | 1,08 | 2,603          | ,531            |

Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubunun okuduğunu anlama başarı son testinden aldığı puan farkının 7.58, kontrol grubunun ise OABT son testi puan farkının 1,08 olduğu görülmüştür. Bu ortalamanın anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik bağımsız gruplar “t testi” uygulanmıştır.

**Çizelge 42. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Son Testine Ait Bağımsız Gruplar “T Testi” Değerleri**

| Independent Samples Test |       |      |              |    |                 |                  |                   |       |       |
|--------------------------|-------|------|--------------|----|-----------------|------------------|-------------------|-------|-------|
|                          | F     | Sig. | Std. Error t | df | Sig. (2-tailed) | Std. Mean Differ | Std. Error Differ | Lower | Upper |
| <b>FARK</b>              | 8,406 | ,006 | ,6,526       | 46 | <b>,000</b>     | 6500             | ,996              | 4,495 | 8,505 |

Bağımsız gruplar T testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubunun son testine ilişkin puanlar arasında  $p=.000$  düzeyinde bir farklılık görülmüştür. Bu düzey  $P=0.005$  anlamlılık ölçütüne göre anlamlı bir fark olarak tespit edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının son testlerine ilişkin puanları arasında  $p=0.000$  oranında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.



**Şekil 8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarına İlişkin Sütun Grafiği**

Ön ve son teste ait t testi verileri, çalışmanın hipotezler bölümünde öne sürülen, okuduğunu anlama stratejilerinden KWL stratejisinin çalışma sonunda deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturacağı savını destekler durumdadır.

#### 4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Tartışma ve Yorumlar

Çalışmanın beşinci alt problemi “KWL stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulanan okuduğunu anlama stratejisi hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin “5.1. KWL stratejisi kullanımına ilişkin görüşleri” teması; “5.2. KWL stratejisinin en çok sevilen bölümü”, “5.3. KWL stratejisinin en zor bölümü”, “5.4. Diğer derslerle kullanılma durumu”, “5.5. Birlikte yürütülen Türkçe dersinin hoşunuza giden yönleri”, “5.6. Birlikte yürütülen Türkçe dersinin hoşunuza gitmeyen yönleri”, “5.7. KWL stratejisinin bilgilendirici metinler üzerindeki faydası”, ve “5.8. Diğer Görüşler” adı altında 8 alt temada değerlendirilmiştir.

KWL okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulanan okuduğunu anlama stratejisi hakkındaki görüşlerine dair cevapları doğrudan şu şekilde olmuştur:

##### 4.1.5.1. Türkçe dersimizde bilgilendirici metinleri anlama çalışmalarında KWL stratejisi kullanıldı. KWL stratejisi ile ilgili görüşlerinizi bizimle paylaşmak ister misiniz?

Görüşme formunun ilk sorusunu değerlendirdiğimizde, öğrencilerin büyük çoğunluğu KWL stratejisini hem eğlendirici hem de bilgilendirici bir yöntem olarak ifade etmiştir. Çizelge 43’te “KWL stratejisini ilişkin öğrenci görüşleri” alt temasına ait kodlar ve bu kodlara ait frekans (f) değerleri verilmiştir:

**Çizelge 43. KWL Stratejisini İlişkin Öğrenci Görüşleri**

| Kodlar                                | f         |
|---------------------------------------|-----------|
| <b>Bilgileri arttırması</b>           | <b>11</b> |
| Metnin anlaşılabilirliğini arttırması | 6         |
| Eğlenceli ve bilgilendirici olması    | 4         |
| Form kullanma kolaylığı               | 3         |
| Toplam                                | 24        |

Çizelge incelendiğinde, KWL stratejisine ilişkin öğrenci görüşleri alt temasına bakıldığında en çok tekrar eden kod “bilgileri arttırması”dır (f=11). Genel olarak tabloyu bakıldığında, öğrenciler, metni anlama seviyelerinin arttığını, ders sürecinde eğlendiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler, ders öncesi dağıtılan formu işlevsel ve anlamalarını kolaylaştırıcı bir etken olarak bulmuştur.

Birinci basamak aynı zamanda öğrenciler için oldukça eğlenceli görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerin strateji hakkında olumlu dönütler verdiği söylenebilir. Bu alt tema bulgularını destekleyen bazı öğrencilerin düşünceleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde aktarılmıştır:

**K1:** “Çok eğlenceli. Bilgilendirici metinde yer alan kavramların çoğunu öğrendim. Bilgilerime olan güvenim arttı. Bence bu uygulama okuduğunu anlama başarıımı arttırdı”

**K3:** “Bilgilerimi arttırdığını düşünüyorum. Süreç boyunca düşünmemizi sağlayan bir yöntem. Kendi öğrenmelerimin farkına vardım. Uygulama benim için bu alanda etkili oldu.”

**K7:** “Hazır form olduğu için çok kullanışlı. Deftere yazı yazmak hiç hoşuma gitmezken burada hazır form üzerine yazmak çok hoşuma gitti. Okuduklarımı anlamamı biraz arttırdı”

**K8:** “Bilgilendirici metin kavramını ilk kez duydum. Daha önce okuduğum metinlerin hangisi bilgi verici hangi hikâye edici olduğunu bilmezdim. Bilgilerimin bu strateji ile arttığını düşünüyorum.”

**K11:** “Hem eğlenceli hem bilgilendirici bir strateji. Süreç boyunca bizlere yol gösterdiniz. Cevaplarımız için bizlere kötü bir söz söylemediniz. Çok eğlendiğimi ve bilgilerimi arttırdığımı düşünüyorum.”

**K13:** “Bilgilendirici metinleri artık daha kolay bir şekilde anlamlandırabiliyorum. İlk kez gördüğüm bir kelimeyi dahi bu sistemle önce düşünüp aklıma gelenleri yazıyorum, sonra metni okuyup gerçekten doğru mu biliyorum diye bakıyorum. Ders dışında evde yaptığım okuma metinlerinde de kendi kendime uyguluyorum. Çok eğlenceli ve bilgilendirici bir strateji.”

**K16:** “İlk başta ne fark eder diye düşündüm, kesinlikle yanıldığımı düşünüyorum. KWL ismini asla unutmam artık. Bilgilerimin doğruluğunu karşılaştırabiliyorum. Ayrıca, bu strateji okuduğunu anlama başarıımı olumlu yönde etkiledi, daha hızlı okumaya başladım.”

**K19:** “Konuyu detaylı öğrenmemi sağladı. KWL stratejisinin formu üzerinden aynı anda bildiklerimi ve bilmediklerimi görme fırsatım oldu. Ayrıca sınıf ortamında okuma çok hoşuma gitti, çünkü kendim okurken genelde çok sıkılıyorum”

**K21:** “Çok sevdim, her zaman bu yöntemle ders işlemek istiyorum. Keşke daha uzun süre devam edebilsek. Çünkü ders başında bilmediğim bir konu hakkında aklıma gelenleri özgürce söyleyebildim, bilgilerimi dersin sonunda arttırdım, ayrıca yanlışlarım için üzülmedim.”

**K23:** “Metne geçmeden önce yaptığımız beyin fırtınası çok güzeldi. O bölümün bitmesini hiç istemiyordum. Her bir aşamasında ayrı zevk aldım. Bilgilerimi arttırdığımı düşünüyorum.”

#### **4.1.5.2. KWL stratejisinin hangi bölümü sizin için daha ilgi çekicidir, niçin?**

Adlı görüşme formunun ikinci sorusunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, KWL stratejisinin basamaklarından en çok birinci bölümü beğendikleri görülmüştür. Çizelge 44’te “KWL stratejisinin en çok sevilen bölümü” alt temasına ait kodlar ve bu kodlara ait frekans (f) değerleri verilmiştir:

**Çizelge 44. KWL Stratejisinin En Çok Sevilen Bölümü**

| Kodlar                                | f         |
|---------------------------------------|-----------|
| <b>Birinci bölüm (Ne biliyorum?)</b>  | <b>10</b> |
| Üçüncü Bölüm (Neler öğrendim? )       | 7         |
| İkinci Bölüm (Ne öğrenmek istiyorum?) | 5         |
| Kararsızım/İki Bölümü sevdim          | 2         |
| Toplam                                | 24        |

Çizelge incelendiğinde, KWL stratejisinin en çok sevilen bölümü alt temasında en çok tekrar eden kod “Ne biliyorum? /Birinci Bölüm”dür (f=10). Genel olarak tabloya bakıldığında, bu bölümün seçilmesinde en büyük pay, öğrencilerin beyin fırtınası tekniğiyle akıllarına gelenleri özgürce ve çekinmeden dile getirebilmeleri etkili olmuştur. Bu alt tema bulgularını destekleyen bazı öğrencilerin düşünceleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda aktarılmıştır:

**K2:** “K bölümünü (ilk bölüm) çok beğendim. Çünkü konu hakkında bildiklerimin sonradan doğru çıkıp çıkmadığını kontrol etmek çok zevkliydi. Ayrıca ilk kez sizden duyduğum beyin fırtınası fikri çok güzeldi. Düşüncelerimi o kadar rahat ifade ettim ki, kendime şaşırdım.”

**K5:** “En çok ikinci kısmı beğendim. Çünkü öğrenmek istediklerimi yazdım. Sonuçta bilgilendirici metin bize bilgi vermek için vardır. Bende öğrenmek istediğim her şeyi yazdım. Bu strateji okuma istediğimi arttırdı.”

**K10:** “İlk bölümü sevdim. Çünkü beyin fırtınası kelimesini ilk kez duydum. Aklımıza geleni doğru yanlış diye ayırmadan söylemek hoşuma gitti. Sizin cevaplarımıza kızmamanız ve dalga geçmemeniz bizi rahatlattı. Eskiden kitap okumaktan çabuk sıkılırdım şimdi hiç sıkılmıyorum.”

**K15:** “Bu stratejinin en çok üçüncü bölümünü sevdim. Çünkü konuyu anlayıp anlamadığımı kendi başıma kontrol edebildim. Hatta bunu tek kâğıt üzerinde görmek işimi kolaylaştırdı. Tüm bilgiler tek sayfada olsa çok daha rahat öğreniriz diye düşünüyorum.”

**K17:** “Birinci bölümü oldukça çok sevdim. Çünkü metin hakkında aklıma gelen her şeyi çekinmeden söyledim. Bu stratejiyi öğrendikten sonra daha fazla kitap okuyacağımı söyleyebilirim, anlayarak okumanın ne kadar önemli olduğunu öğreneceğim.”

**K18:** “En sevdiğim bölüm ikinci bölümdü yani ne öğrenmek istediklerim. Çünkü bu bölümde bilgi eksikliklerimi tamamlama şansı buldum. Merak ettiğim bilgileri yazmak ve metin sonunda cevaplarını alabilmek çok güzeldi. Artık bilgilendirici metinlerde bu yöntemi kullanacağım.”

**K20:** “Üçüncü bölümü sevdim. Çünkü metin başında bildiklerimi karşılaştırabilme fırsatım oldu. Sizin dersin başında dediğiniz gibi bildiğimi sandığım birçok bilginin üçüncü aşamada yanlış olduğunu anladım ve üstünden çok geçmeden doğrusunu öğrendim, bu bilgilerime ve kendime olan güvenimi arttırdı, teşekkür ederim.”

**K24:** “İlk bölüm. Çünkü dersler çok eğlenceli başlıyordu. Hepimiz aklımıza gelenleri yazdık. Arkadaşlarımdan dedikleri sizin katkılarınız, birçok yeni bilgi edindim. Yanlış yazdığım şeylerin doğrusunu öğrendim, hem de hiç kızmadınız.”

**K25:** “İlk bölümü çok sevdim. Arkadaşlarımdan sonradan söylediği bazı cevapları çok hoşuma gitti, eğlendim. Çok kitap okuyan birisi değilim ama bu strateji ile okuma yapmak hoşuma gitti.”

**K26:** “Aslında 1. ve 2. bölümü eşit sevdim. İkisi de çok güzeldi. Ama ikinci bölüm daha ağırlıkta. Çünkü eksikliğini hissettiğim bilgilerin çoğunun cevabını alabildim. Daha uzun süren dersler yapsaydınız dahi okumaktan asla sıkılmazdım.”

#### **4.1.5.3. KWL stratejisinde uyguladığımız basamaklardan en zorlandığın basamak hangisiydi? Niçin?**

Şeklindeki üçüncü soruya öğrencilerin çoğunluğu bu strateji kullanımı sırasında en çok 2. basamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Nedeni sorulduğunda, öğrenmek istediklerinin o an akıllarına gelmediği, düşünmek için yeterli vakte sahip olmadıkları cevapları ağırlıklı olmuştur. Metin hakkındaki ön bilgi eksikliklerinin bu anlamda etkili olduğu düşünülmektedir. Çizelge 45’te “Tekniğin en zor bölümü” alt temasına ait kodlar ve bu kodlara ait frekans (f) değerleri verilmiştir:

**Çizelge 45. Tekniğin En Zor Bölümü**

| Kodlar                                  | f  |
|-----------------------------------------|----|
| İkinci Basamak (Ne öğrenmek istiyorum?) | 10 |
| Birinci Basamak (Ne biliyorum?)         | 7  |
| Üçüncü Basamak (Neler öğrendim? )       | 5  |
| Toplam                                  | 24 |

Çizelge incelendiğinde, KWL stratejisinin en zor bölümü alt temasında en çok tekrar eden kod “İkinci Basamak (Ne öğrenmek istiyorum?)” olmuştur (f=10). Genel olarak tabloyu incelediğimizde, öğrencilerin çoğunda ön bilgi eksikliğinden dolayı bazı bilgilerin akıllarına gelmediği sorunu yaşanmıştır. Bu alt tema bulgularını destekleyen bazı öğrencilerin düşünceleri doğrudan alıntı şeklinde aktarılmıştır:

**K4:** “İkinci basamakta zorlandım. Çünkü bildiklerimin dışında bilmek istediklerimi düşünmem zaman aldı. Hatta çoğu şey aklıma sonradan geldi, biraz daha süre olsaydı keşke.”

**K6:** “İkinci basamakta zorlandım diyebilirim. Çünkü o an aklıma hiçbir şey gelmedi. Diğer aşamalarda daha rahattım.”

**K9:** “Birinci basamakta zorlandım. Çünkü aklıma gelen çoğu şeyi o an yazamadım, biraz daha zamanımız olsaydı daha fazla şey yazardım. Çünkü metinler çok güzeldi ve onlardan birçok bilgi öğrenmek isterdim.”

**K12:** “Üçüncü bölümde zorlandım. Çünkü öğrendiklerimin hepsini aklımda tutamadım. Başta öğrendiklerimi daha çok hatırladığımı fark ettim, biriktikçe hafızamda tutmam zorlaştı.”

**K14:** “Birinci bölümde zorlandım. Çünkü süre daha fazla olsaydı aklıma gelenleri daha çok söylerdim. Düşünmek için biraz daha zamana ihtiyaç duydum. Onun dışında gayet güzeldi.”

**K22:** “İkinci bölümde zorlandım. Çünkü öğrenmek istediklerimi toparlayamadım. Aklıma sonradan gelen birçok şey ikinci basamak aşamasında aklımdan çıktı.”

**K1:** “İkinci bölüm beni zorladı. Öğrenmek istediklerimin sadece bir kısmı aklıma geldi. Aslında öğrenmek istediğim birkaç şey daha vardı ama hepsini düşünüp yazmak o an olmadı.”

**K5:** “Birinci bölüm beni zorladı. Konu hakkında çok bilgi eksikliği hissettim. Önceki bilgilerimin farkına varmam için bunu daha fazla kullanmalıyım.”

**K8:** “En çok ikinci bölümde zorlandım. Çünkü öğrenmek istediklerimin çoğunun saçma olabileceğini düşündüğüm için yazmak istemedim. Sizin kızmayacağınızı bildiğim halde yazıp yazmama konusunda çok zor kararlar verdim.”

**K11:** *İkinci bölüm beni çok zorladı. Aklıma bir şey gelmedi. Belki o an kendimi rahat hissetmedim. Sadece parçada olanlara da odaklanmış olabilir. Yeni düşünceler üretmekte zorlandım.*

#### **4.1.5.4. KWL stratejisinin diğer derslerde kullanılması uygun olur mu, ilgili dersin daha iyi öğrenilmesine katkısı olur mu? Niçin?**

Şeklindeki dördüncü soruya öğrencilerin büyük çoğunluğu olumlu ifadelerle cevaplar vermiştir. Stratejinin bazı sayısal dersler için uygun olmayacağını ifade eden öğrenciler olsa da çoğu öğrenci bu stratejinin anlama noktasında diğer ders öğrenmelerini de olumlu etkileyeceğini ifade etmiştir.

Çizelge 46’da “Diğer derslerle kullanılma durumu” alt temasına ait kodlar ve bu kodlara ait frekans (f) değerleri verilmiştir:

**Çizelge 46. Diğer Derslerle Kullanılma Durumu**

| Kodlar                  | f         |
|-------------------------|-----------|
| <b>Olumlu Etkiler</b>   | <b>19</b> |
| Bazı Dersleri Etkilemez | 5         |
| Toplam                  | 24        |

Çizelge incelendiğinde, uygulanan stratejinin başka derslerde kullanımı anlamını nasıl etkiler alt temasında en çok tekrar eden kod “Olumlu Etkiler” olmuştur (f=19). Genel olarak tabloyu incelediğimizde, öğrencilerin çoğunda KWL stratejisi olumlu izlenimler bırakmıştır. Diğer derslerin işlenişinde uygulanması durumunda olumlu dönütler alacaklarını düşünmektedirler. Bu alt tema bulgularını destekleyen bazı öğrencilerin düşünceleri doğrudan alıntı şeklinde aktarılmıştır:

**K3:** *“Diğer derslerle kullanılması olumlu etkiler. Çünkü artık ön bilgilerimi harekete geçirebiliyorum. Bu ön bilgilerin hareket geçirilmesi birçok derste işime yarar.”*

**K7:** *“KWL stratejisini diğer derslerde kullanmamız olumlu etkiler diye düşünüyorum. Okuduğumu daha iyi anlayabiliyorum diye diğer derslerdeki metinleri de daha rahat anlayacağım.”*

**K8:** “Olumlu etkiler. Çünkü bu tekniği diğer tüm derslerde kullanmak isterdim. Hem eğlenceli hem de oldukça bilgilendirici bir teknik. Öğretmenlerimizle daha aktif bir şekilde vakit geçirdiğimiz ve sıkılmadan ders işlediğimizi hissediyorum. Bu yüzden diğer derslerde kullanılması çok faydalı olacaktır.”

**K11:** “Sosyal bilgiler dersinde olumlu etkiler diye düşünüyorum. Orda da okuma parçaları var çünkü. Ama geri kalan matematik, fen gibi derslerde çok etkili olacağını düşünmüyorum.”

**K13:** “Diğer derslerde de olumlu etkisi olabilir ama her derste kullanamayız. Sonuçta her derste okuma parçası yoktur.”

**K16:** “Çok olumlu olur diye düşünüyorum. Çünkü hem eğlendik hem öğrendik. Ön bilgilerimizi hareket geçirdik, düşüncelerimizi sınırsızca belirttik, eksikliklerimizin farkına vardık. Diğer derslerde de yaparsak daha başarılı oluruz.”

**K17:** “Olumlu etkiler. Bu sayede diğer dersleri daha iyi anlarız. Okuduğunu anlama sadece sözel dersler için değildir, matematik sorusunu bile çözerken önce anlamanız lazım sözünüzü unutmuyorum.”

**K19:** “Çok olumlu etkiler. Tüm derslerde kullanmak isterim. Bence bu strateji tüm öğretmenler tarafından tercih edilmeli.”

**K20:** “Matematik dersi hariç diğer dersleri olumlu etkiler diye düşünüyorum. Ama en çok İngilizce dersini nasıl etkiler diye merak ediyorum.”

**K24:** “Bence olumlu etkiler. Anlama seviyemizi artırır. Diğer dersleri daha iyi anlarız.”

#### **4.1.5.5. Türkçe derslerinde kullandığımız KWL stratejisinin hoşunuza giden yönleri nelerdi?**

Şeklindeki beşinci soruya öğrencilerin büyük çoğunluğu özgürce düşündürmesi, derste rahat olmaları ve form gibi kolay bir tekniğinin olması gibi cümlelerle ifade etmiştir. Birçok öğrenci KWL formunun anlamalarını tek sayfada göstermesi bakımından pratik bulmuştur. Öğretmenin verilen yanlış cevaplara kızmaması da öğrencilerin en çok hoşuna giden durumlardan biri olmuştur. Çizelge 47’de “Birlikte Yürütülen Türkçe Dersinin Hoşunuza Giden Yönleri” alt temasına ait kodlar ve bu kodlara ait frekans (f) değerleri verilmiştir:

**Çizelge 47. Birlikte Yürütülen Türkçe Dersinin Hoşunuza Giden Yönleri**

| Kodlar                                        | f         |
|-----------------------------------------------|-----------|
| <b>Ders Başında Beyin Fırtınası Yapılması</b> | <b>11</b> |
| Cevapları Rahatça Verme                       | 9         |
| Formun Kullanışlı Olması                      | 4         |
| Toplam                                        | 24        |

Çizelge incelendiğinde, birlikte yürütülen Türkçe dersinin hoşunuza giden yönleri alt temasında en çok tekrar eden kod “Ders Başında Beyin Fırtınası Yapılması” olmuştur (f=11). Genel olarak tabloyu incelediğimizde, öğrencilerin çoğunda KWL stratejisinin düşüncelerini rahatça ve özgür bir şekilde sunma fırsatı verdiğini düşünmektedir. Ayrıca deney grubu öğrencileri KWL stratejisinde kullanılan formları anlamlı bulmuştur. Bu alt tema bulgularını destekleyen bazı öğrencilerin düşünceleri doğrudan alıntı şeklinde aktarılmıştır:

**K1:** “*Hazır form olması ve öğretmenin her adımda yardımcı olması bu stratejide en çok hoşuma giden durumlar olmuştur. Deftere ihtiyaç duymadan form önümüze hazır konuldu bize sadece boşlukları doldurmak kaldı. Hiç sıkılmadım. Bence bu diğer derslerde de kullanılmalı, zaman kaybını önler diye düşünüyorum.*”

**K3:** “*Dersin başında bilmek istediklerimizi yaparken beyin fırtınası tekniğini öğretmesi, özgürce bildiklerimizi söylememiz çok güzeldi. Birçok arkadaşımın yeni şeyler öğrendim. Yanlış şeyler söylesek bile düşüncelerimizi ifade etme fırsatı verdiniz. Bence bu düşünmemiz için çok iyi bir fırsattı.*”

**K5:** “*Öğretmenin yanlış cevaplara kızmaması ve bizi sürekli düşünmek için teşvik etmesi hoşuma gitti. Amaç bizi sınav yapmak değil okuduğumuzu anlamamızı sağlamak. Çoğu arkadaşım da ders sonrası kendi aramızda konuştuğumuzda bu yönden stratejinin çok hoşlarını gittiğini söylemişti. Bence çok güzeldi, umarım bu strateji ile ders işlemeye devam ederiz.*”

**K6:** “*Okuduklarımı anlamam için iyi bir teknik öğretti bana. Bu sayede evde dahi metin okurken kendi kendime üç satır çizip konuyu çalışıyorum. Bu strateji sizden bize bir hatıra oldu.*”

**K7:** “Deftere değil öğretmenın dağıtığı kâğıtlara özgürce cevap yazmak çok eğlenceli. Keşke bu tekniği tüm derslerde kullanabilseydik. Bu durum çok hoşuma gitti gerçekten.”

**K11:** “Herkesin değişik cevaplar verdiği çok eğlenceli bir ders. Ders boyunca herkes derse katılmaya çalıştı, bir şeyler söyledi. İlk defa bu kadar istekli katıldığımı hatırlıyorum.”

**K13:** “Türkçe dersini daha önce çok sevmezdim. Özellikle paragraf soruları... Artık bu düşüncede değilim. En çok hoşuma giden kısmı forma yazdıklarımızın anlama amaçlı olması, not değil. Okuduğum bir metni kafamda üçe bölüyor ve anlamaya çalışıyorum.”

**K16:** “Hoşuma giden kısmı tek bir kâğıt üzerinden kocaman bir metni anlamamı sağlaması. Verilen kâğıdı akşam eve gidip incelediğimde ne kadar çok şey öğrendiğime şaşıyorum. Okuduğum metni en ince ayrıntısına kadar anlamamın ne kadar güzel olduğunu öğrendim.”

**K17:** “Dersin başında aklıma gelenleri yazmam çok eğlenceli. Beyin fırtınası yapıyoruz çocuklar sözünüz çok hoşuma gitti. Okuduklarımızı anlayarak okumanın ne olduğunu öğrettiniz.”

**K19:** “Her aşamada bize yol gösteren öğretmenimiz hiç kızmadan ve sıkılmadan yardımcı oldu. Eksikliklerimin farkına varmam hoşuma gitti. Artık bir metni okurken öncelikle bildiklerimi kafamdan geçiriyorum. Daha çok bilgi edindiğimi hissediyorum.”

#### **4.1.5.6. Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerinin hoşuna gitmeyen yönleri nelerdi?**

Şeklindeki altıncı soruya çoğu öğrenci birinci bölüm ve ikinci bölüm şeklinde ifade etmişleridir. Öğrencilerin en hoşlanmadıkları yönler, çalışma süresinin kısa olması, akıllarına gelenleri söyleyen bazı öğrencilerin dalga geçme amaçlı bilerek yanlış şeyler söylemeleri ve bazı form yerleri ve sürelerinin doğru kullanılmaması gibi durumlar olmuştur. Çizelge 48’de “Birlikte Yürütölen Türkçe Dersinin Hoşunuza Gitmeyen Yönleri” alt temasına ait kodlar ve bu kodlara ait frekans (f) değerleri verilmiştir:

**Çizelge 48. Birlikte Yürütülen Türkçe Dersinin Hoşunuza Gitmeyen Yönleri**

| Kodlar                                              | f         |
|-----------------------------------------------------|-----------|
| <b>Sürenin Yetersiz Olması</b>                      | <b>10</b> |
| Bazı Öğrencilerin Bilerek Yanlış Cevaplar Vermeleri | 7         |
| Bazı Basamaklarda Çok Vakit Geçirilmesi             | 5         |
| Form Yazı Alanının Yetersiz Olması                  | 2         |
| Toplam                                              | 24        |

Çizelge incelendiğinde, birlikte yürütülen Türkçe dersinin hoşunuza gitmeyen yönleri alt temasında en çok tekrar eden kod “Sürenin Yetersiz Olması” olmuştur (f=10). Genel olarak tabloyu incelediğimizde, öğrencilerin çoğunda KWL stratejisinin kullanımında daha fazla süreye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu alt tema bulgularını destekleyen bazı öğrencilerin düşünceleri doğrudan alıntı şeklinde aktarılmıştır:

**K8:** “Öğrencilerin ilk bölümde bazı yerleri kafadan atmaları hoşuma gitmedi. Özgürce ifade etmemiz gerek yine doğru bilgiler olmalı. Elbette hatalarımız olabilir ama bazı arkadaşlarım bu bölümü dalga amaçlı kullanınca hoşuma gitmedi.”

**K9:** “Yazacağım yerin bana yetmemesi hoşuma gitmedi. Alan biraz daha geniş olabilir veya her bölüm için ayrı bir sayfa.”

**K10:** “Sınıfta bazı öğrencilerin çok fazla söz hakkı alması hoşuma gitmedi. Sonuçta çalışma için ders saati planlanmış ve bazı öğrenciler sürekli söz hakkı alınca bazılarımıza sıra bile gelmedi. Süre biraz daha iyi olabilirdi.”

**K12:** “Özgürce düşünceleri dile getirirken bazı arkadaşlarımın dalga geçmesi hoşuma gitmedi. Bilerek yanlış ifadeler kullanan ve bunu komiklik yapma amacıyla kullanan arkadaşlarım oldu. Bazıları bilerek yapmadı ama bazıları bunu bilerek yaptı.”

**K14:** “Dersin süresinin bu yöntem için yetersiz olması hoşuma gitmedi. Çok sevdiğim bir strateji oldu ama keşke biraz daha sürseydi. Türkçe dersimizde bunu işlemek isterdim.”

**K15:** “En hoşuma gitmeyen kısmı bazı arkadaşlarımın bazı kısımları benden ağır anlaması ve vakit kaybetmesi. Bu yüzünden bazı bölümlerde çok vakit kaybettik bu durum benim zaman zaman sıkılmama neden oldu. Çalışma grupları şeklinde olmasını isterdim.”

**K18:** “Öğretmen herkesin katılımı için bazı kısımların üzerinde çok fazla durdu. Bu durum hoşuma gitmedi. Onları beklerken oldukça sıkıldım. Hızlı olmasını isterdim.”

**K21:** “Arkadaşlarımı beklerken çok sıkıldım, sürekli olsa veya gruplar halinde yapılırsa daha iyi olurdu.”

**K23:** “Süre yetmedi diyebilirim bana, keşke ders daha uzun sürseydi. Bu dersi çok sevdim ama daha iyi anlamam ve okuduğumu kavramam için biraz daha süreye ihtiyacım var.”

**K24:** “Bazı arkadaşlarımın dediklerimle dalga geçmesi hoşuma gitmedi.”

#### 4.1.5.7. Bilgilendirici metinleri bu stratejiyle işlemenin faydaları nelerdir?

Şeklindeki yedinci soruya öğrencilerin büyük çoğunluğu dersi anlamlı bir şekilde geçirdiklerine yönelik cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler ayrıca okuduklarından daha iyi anlamlar çıkarabildiklerini, derse aktif katılım sağlayabildiklerini ve eksikliklerini görebildiklerini ifade etmiştir. Çizelge 49’da “KWL Stratejisinin Bilgilendirici Metinler Üzerindeki Faydası” alt temasına ait kodlar ve bu kodlara ait frekans (f) değerleri verilmiştir:

**Çizelge 49. KWL Stratejisinin Bilgilendirici Metinler Üzerindeki Faydası**

| Kodlar                         | f        |
|--------------------------------|----------|
| <b>Okuduğunu Anlama</b>        | <b>9</b> |
| Daha Çok Bilgi Edinme          | 6        |
| Bilgilerini Kontrol Edebilme   | 5        |
| Bilgi Eksikliklerini Fark Etme | 4        |
| Toplam                         | 24       |

Çizelge incelendiğinde, birlikte yürütülen KWL stratejisinin bilgilendirici metinler üzerindeki faydası adlı alt temada en çok tekrar eden kod “Okuduğunu Anlama” olmuştur (f=9). Genel olarak tabloyu incelediğimizde, öğrencilerin çoğunda KWL stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ve bilgi eksikliklerini giderdiğini ifade etmiştir. Bu alt tema bulgularını destekleyen bazı öğrencilerin düşünceleri doğrudan alıntı şeklinde aktarılmıştır:

**K1:** *“Bu yöntem ile hem daha çok bilgi öğrenebildim hem de eğlendim. Bilgilerimin artması diğer derslerimin de başarısını etkiledi.”*

**K2:** *“Bilgilendirici metinleri sıkıcı bir şekilde öğrenmekten kurtuldum. Artık sıkılmadan bilgi öğrenebiliyorum.”*

**K4:** *“Kendi öğrenmelerimi kontrol edebiliyorum. Çok güzel bir yöntem. Diğer derslerde de kullanmak istiyorum.”*

**K8:** *“Bilgilendirici metnin ne olduğunu bilmiyordum. Şimdi bildiklerimi, bilmediklerimi biliyorum. Gereksiz ve işe yaramayan bilgiler yerine anlamlı bilgiler edinmeyi öğrendim.”*

**K10:** *“Bilgilerimdeki eksiklikleri ve hataları görmeme katkı sağladı.”*

**K16:** *“Öğretmenimizle daha fazla vakit geçirdik, sıkılmadan öğrendik. Yeni bilgiler öğrenmek ve okuduğunu anlamak çok keyif verici bir şey. Katılmaktan mutluluk duydum.”*

**K17:** *“Ders süresi içerisinde metni anlamlı bir şekilde okumayı öğrendim. Sessiz okuma yaparken zihnimde yeni bilgiler dönmeye başladı. Anladığımın farkına varabiliyorum artık.”*

**K19:** *“Dersin eğlenerek öğrenildiğini anladım. Okuduğum parçadan anlam çıkarabiliyorum artık.”*

**K20:** *“Bilgilendirici metinlerde anlamadığım yerleri artık anlayabiliyorum. Bu durum testlerde ve girdiğim deneme sınavlarında daha iyi netler yapmama da yardımcı oldu.”*

**K22:** *“Bilgilendirici metinleri anlayabiliyorum. Eksikliklerimin farkına vardım.”*

#### 4.1.5.8. Eklemek istediğiniz düşünceler nelerdir?

Şeklindeki son soruya öğrencilerin büyük çoğunluğu bu strateji ile Türkçe dersin işlenmesi ve farklı derslerde kullanılması yönünde cevaplar vermiştir. Çizelge 50’de “Diğer Görüşler” alt temasına ait kodlar ve bu kodlara ait frekans (f) değerleri verilmiştir:

**Çizelge 50. Diğer Görüşler**

| Kodlar                         | f  |
|--------------------------------|----|
| Uygulamanın Devam Etmesi       | 10 |
| Strateji Memnuniyeti           | 9  |
| Farklı Derslerde Kullanılması  | 4  |
| Farklı Metinlerde Kullanılması | 1  |
| Toplam                         | 24 |

Çizelge incelendiğinde, “diğer görüşler” adlı alt temada en çok tekrar eden kod “Uygulamanın Devam Etmesi (f=10) olmuştur. Genel olarak tabloyu incelediğimizde, öğrencilerin çoğunda KWL stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ve bu uygulamanın devam etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu alt tema bulgularını destekleyen bazı öğrencilerin düşünceleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda aktarılmıştır:

**K1:** “Diğer derslerde uygulanması için diğer öğretmenlerle konuşmanızı istiyorum.”

**K4:** “Lütfen 6 hafta değil tüm sene boyunca bu derse siz gelin hocam. Bu şekilde devam edelim. Bu uygulamadan çok memnunum.”

**K9:** “Bu yöntem sayesinde kendi öğrendiklerimin farkına vardım. Eklemek istediğim şey lütfen bu derslere girmeye ve bu şekilde stratejiler öğretmeye devam edin.”

**K12:** “Metinleri sıkılmadan öğrendik, diğer derslerde de kullanmak istiyoruz.”

**K14:** “6 hafta çok az, lütfen devam etsin.”

**K17:** “Bu yöntemle okuduklarımdan anlam çıkarmayı öğrendim. Uygulamadan çok memnunum.”

**K19:** “Eksikliklerimin tamamlandığını görmek çok güzeldi. Tüm metinleri böyle işleyelim. Farklı derslerde farklı öğretmenlerimiz de kullansın istiyorum.”

**K20:** “Bizi eğlendirerek eğittiğiniz için teşekkür ederim. Çok memnun kaldık.”

**K22:** “Bu yöntemle tüm derslerde sıkılmadan ders işlemek isterdim.”

**K24:** “KWL ismini asla unutmayacağım. Artık okuduklarımı daha iyi anlayabiliyorum. Keşke biraz daha devam edebilseydik.”

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerin öğretiminde kullanılan KWL stratejisinin uygulanması ve öğretimi için verdikleri cevaplara genel olarak bakıldığında, bu stratejiye öğrencilerin olumlu baktıkları ve bu yaklaşımdan etkilendikleri ve faydalandıkları görülmektedir. Öğrencilerin içtenlikle cevap verdikleri görüşme soruları KWL stratejisinin anlamlı bir şekilde uygulandığı yönünde önemli bir dayanak oluşturmuştur.

## 5. SONUÇ, ÖNERİLER VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde, ortaokul 6. Sınıf Türkçe dersinde KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi ile ilgili elde edilen bulgulardan yararlanarak çıkan sonuçlar üzerinde durulmuş, bulgular doğrultusunda çalışma ile ilgili sonuçlara ulaşılmış ve çalışmaya dair öneriler getirilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar

Seçkisiz ve yansız bir şekilde oluşturulan çalışma grubu öğrencilerinin benzer özellikte olup olmadığı ile ilgili çalışma öncesi uygulanan kişisel bilgi formu verilerine bakıldığında, öğrencilerin 22'sinin (%45,84) kız ve 26'sının (%54,16) erkek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum deney ve kontrol gruplarında benzer bir dağılım göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun kişisel özellikleri genel olarak homojen bir yapıdadır ve bu itibarla çalışmanın güvenilirliği için gerekli denklik sağlanmıştır. Araştırmanın bulguları ve araştırmacının gözlem verileri değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar genel hatlarıyla aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 5.1.1. KWL Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında KWL okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama ve kavrama düzeyine etkisi belirlenmeye çalışılsa da alan yazını taramasında diğer okuma stratejilerinin de etkililiği konusunda bazı önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Okuma stratejilerinin okuma ve anlama üzerinde etkili olup olmadığı ile ilgili Gömleksiz ve Bozpolat (2020), BİÖK (Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon) stratejisi üzerine bir araştırma makalesi yazmıştır. “Hikâye Haritası” tekniğinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu strateji ile eğitim gören öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu şekilde arttığı tespit edilmiştir. Türkben ve Temizyürek (2018), Türkçe okuma eğitiminin öğrencilerin anlama başarısı üzerinde “Etkileşimsel Okuma Yöntemi” nin etkisini incelenmiştir. 6. sınıf öğrencilerin örneklem olarak seçildiği bu çalışmada, bu stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kodan ve Akyol (2018) ise “yardımlı ve tekrar ederek okuma” stratejilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinleri anlama üzerine araştırma yapmışlardır. İlgili okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu belirlemişlerdir. Maltepe ve Gültekin (2017) de ilköğretim 2. kademe öğrencilerine yönelik okuduğunu anlama stratejilerinden “Zihin Haritası Tekniği”nin etkisi ile ilgili çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma bulguları incelendiğinde zihin haritası tekniğine göre okuma eğitim alan öğrencilerin diğer gruba göre okuduğunu anlama başarısı bakımından daha anlamlı sonuçlar elde ettiği tespit edilmiştir.

Bilişsel farkındalık adlı okuduğunu anlama stratejisinin etkililiği ile ilgili Duman ve Arsal (2015) yarı deneysel modele göre bir çalışma yürütmüştür. Bilişsel farkındalık okuma stratejilerine göre eğitim gören 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları normal müfredat kapsamında öğrenim gören öğrencilerden daha üst düzeyde anlama başarısına sahip olduğu görülmüştür. Baş ve Kardaş (2014) ise okuma stratejilerinden “Görsel Okuma” yöntemini tercih etmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde görsel okuma becerisi yönteminin etkili olup olmadığı ile ilgili yürütülen bu çalışma sonucunda, görsel okuma ile okuduğunu anlama beceri testi puanları arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğu belirlenmiştir.

Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013), ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerinde “Okuma Çemberi” tekniğinin etkisi ile ilgili yürüttükleri çalışmada, çember tekniği stratejisinin anlama üzerinde anlamlı değişiklikler oluşturduğu tespit edilmiştir. Baştuğ ve Keskin (2011) de okuduğunu anlama becerileri üzerinde bilgi verici metin yapıları öğretiminin etkisini incelemek amacıyla çalışma yapmışlardır. 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 62 öğrencinin örneklem seçildiği bu çalışma, yarı deneysel modele göre yürütülmüştür. 3 haftalık çalışma neticesinde, bilgi verici metin yapılarına yönelik öğretim yapılan deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Kırkkılıç, Maden, Şahin ve Girgin (2011)’in, okuduğunu anlama başarısı üzerine “Kavram Haritası” kullanımının etkisiyle ilgili yürüttükleri çalışmada, 8. sınıfta okuyan 53 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Deney grubuna kavram haritalarıyla kontrol grubuna ise mevcut müfredata göre 3 haftalık eğitim uygulanmıştır.

Bu eğitim verilerine göre, deney grubunun okuduğunu anlama başarısı ve bilginin kalıcılığı noktasında kontrol grubuna göre anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011), “İlişkisel Tarama Modeli” ne göre 5. sınıfta okuyan ve örneklem olarak seçilen 120 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, kelime bilgi düzeyinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda kelime bilgisi yüksek düzeydeki öğrencilerin okuma ve anlama başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çiftçi ve Temizyürek (2008), ortaokul düzeyi öğrencilerinin okuduğunu anlamlandırma ve kavrama becerilerini ölçmeye yönelik yürüttükleri çalışmada, kazanım ölçme amacıyla test uygulaması yapmış ve bazı değişkenlere göre anlama becerilerini karşılaştırmışlardır. Çalışma neticesinde öğrencilerin kazanımlara ulaşma oranı yüksek çıkmıştır. Ekonomi değişkenine göre ailesinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin anlama becerileri düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyete dayalı yapılan karşılaştırmalı sonuçlara göre ise kız öğrencilerin anlama becerilerinde daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2006), 4. sınıf düzeyi Türkçe dersinde anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi ile ilgili yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubunun daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmada yer alan stratejilerden biri de KWL stratejisi olduğundan dolayı deney grubu lehine bu stratejinin daha anlamlı olduğu görülmüştür. Özyılmaz (2010) da Kaya (2006)’ya benzer bir çalışma yapmıştır. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine yönelik okuma stratejilerinin anlama başarısı üzerine yapılan bu çalışmada KWL stratejisinin de içinde yer aldığı bir araştırma yürütülmüştür. KWL stratejisinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu fakat cinsiyet açısından anlama başarısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır.

Okuduğunu anlama ve kavrama üzerine yapılan ve ilgili araştırmalar bölümünde detaylı bir şekilde açıklanan tezlerin bulguları okuma stratejilerinin etkili olduğu savını destekler niteliktedir. Kaptan (2023) Altını Çizme-Not Alma; Tepe (2023) İTÖ –AGSCÖ; Bayar (2022) Soru-Cevap; Korkmaz (2022), Arı (2014) SQ3R; Çapoğlu (2021), Semercioğlu (2018), Erden (2016), Top (2014), Yıldırım (2010) İşbirlikçi Stratejik Okuma; Kaşdemir (2020) TİÖD; Karadoğan (2020), Efe

(2022), Çakır (1995) Etkileşimli Okuma; Güçlüer (2020) Derinlemesine Okuma; Yılmaz (2019) Empatik Okuma; Saat (2019), Ceyhan (2019), Güçlü (2019), Sönmez (2017) Sesli Okuma; Bayraktar (2019), Tekin (2018) Bağlantı Kurma; Gürbüz (2014), Özaydın (2019) SQ4R; Oğuz (2020), Haydarlı (2022), Gözetin (2022), Doğru (2023) PQ4R; Bulut (2013) Etkin Dinleme; Kanmaz (2012), Kaman (2012) Tekrarlı Okuma; Ayçin (2009) İSOTEG; Epçaçan (2008) İTS ve TİÖD; Belet (2005) Kavram Haritaları, Özetleme ve Not Alma gibi okuma stratejileri ile ilgili çalışmalar ulusal düzeyde yurt içi çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. Cor, Jan ve Schellings (2006) Sesli Okuma; Huffman ve Spires (1994) Stratejik Not Alma; Cantu (2006), Brandshaw (1998) İSOAT; Hardebeck (2006), Knupp (1988) Tekrarlı Okuma; Chun Ou (2006) Özetleme; Lubly ve Schumaker (2006) Hikâye Haritası; Salembier (1999) Tara-Çalıştır çalışmaları da uluslararası düzeyde yurt dışı çalışmalara örnek gösterilebilir. Burada aktarılan çeşitli yurt içi ve yurt dışı araştırma sonuçları, okuduğunu anlama strateji kullanımının önemli olduğu bulgusunu güçlendirmiştir.

**Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar;** Okuduğunu anlama stratejilerinden KWL stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve kavrama becerilerine etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmaya 15 Temmuz Demokrasi Şehitleri Ortaokuluna devam eden 6/A ve 6/C şubelerinden 48 öğrenci katılmıştır. Çalışma kapsamında veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Ön ve son test süreleri dâhil toplam 14 hafta süren bu çalışmada, deney grubuna KWL stratejisi ile ders işlenmiştir. Kontrol grubuna ise mevcut öğretim müfredatına uygun bir şekilde ders anlatımı yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrenciler birçok açıdan eşitlenmeye ve benzer özellikleri açısından dengelenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilere uygulanan ön test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

**Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemine ilişkin verilere göre ise;** Araştırma hipotezleri ve çalışma sonunda yapılan test verilerine göre okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubunun okuduğu anlama becerisi için oluşturulan testte daha başarılı olduğu görülmüştür. İlk test ve son test verilerinin analizleri bu bilgileri doğrulamaktadır.

Yine çalışma verileri, mevcut müfredat öğretimine göre ders işlenen kontrol grubu lehine anlamlı fark oluşmadığını göstermiştir. Başka bir deyişle, çalışma sonuçlarına göre araştırmacının deney grubuna uyguladığı KWL stratejisinin mevcut öğretim müfredatına göre yapılan öğretim uygulamasından daha etkili ve verimli olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve bulguları itibarıyla KWL stratejisinin etkililiğine yönelik yurt içinde ve yurt dışında benzer çalışmalar yapılmıştır. Yurt içi çalışmaları kapsamında Sayar (2020) ilkokul 4. sınıf öğrencileri, Tokgöz (2019) ise ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik KWL stratejisi kullanımı sonrası okuduğunu anlama becerisi bakımından nasıl bir değişiklik yaşayacakları ile ilgili yürüttükleri çalışmada, yarı deneysel bir çalışma uygulamışlardır. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde ilgili stratejinin öğrencilerin derse karşı tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermiştir. Berber (2016) ve Yurd (2007)'a ait çalışmalar da incelendiğinde yine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. KWL stratejisinin deney grubu lehine anlamlı farklılıklar yarattığı ve öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Benzer bir çalışma Tok ve Sarı (2007) tarafından araştırılmıştır. KWL stratejisinin eğitsel başarıya etkisini incelemek için yürütülen bu çalışmada, KWL stratejisine göre eğitim alan öğrencilerin akademik başarıda ve okuduğunu anlamlandırmada daha üst düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca KWL stratejisi, öğrencilerin beyin fırtınası yapabilmesi, derse aktif katılabilmesi ve çalışma kâğıtları üzerinde daha rahat çalışma imkânı bulabilmesi açısından anlamlı ve faydalı bulunmuştur.

KWL stratejisinin akademik başarı üzerinde etkili olup olmadığına yönelik çalışma yürüten Tok (2008), ilgili stratejinin akademik başarıda anlamlı farklılıklar oluşturduğunu tespit etmiştir. Eker (2015), ilkokul 5. sınıf öğrencilerine yönelik yürüttüğü çalışmada, öz-düzenleme becerilerinin öğretiminde KWL stratejisinin etkisini araştırmıştır. Yapılan ön ve son test bulgularına bakıldığında KWL stratejisinin okuduğunu anlama ve bireyin öz-düzenleme becerilerinin öğretiminde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çolak ve Yılmaz (2023), KWL okuma stratejisinin okuduğunu anlamayı geliştirmedeki etkisiyle ilgili yaptığı çalışmada, tüm derslerin temelinde okuduğunu anlama olgusunun olduğunu vurgulamıştır. Bu stratejinin ilkokul 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersinde problem çözmelerine yönelik etkisi araştırılmıştır. Ayrıca bu stratejinin özellikle Türkçe dersinde kullanılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

KWL stratejisinin sonuç ve bulgular itibariyle çalışmamızı destekleyen benzer sonuçlar da yurt dışı çalışmaları ile elde edilmiştir. Sari vd. (2023) Endonezya’da, Aladwani vd. (2021) Kuveyt’te, Rohliah, (2020) Palembang'daki bir lisede, Vy, L.T. ve Ha, N.T. (2020) Vietnam’da, Rahman (2019) Enrekang’da ve Rahim (2018) Filistin’de bir devlet okulunda bulunan öğrencilerin KWL stratejisi kullanımı sonrası okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla benzer çalışmalar yürütmüştür. Yarı deneysel metoda göre tasarlanan çalışmaların bulgularına bakıldığında, KWL stratejisinin okuma becerileri anlamında önemli ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve bulguları itibariyle çalışma yurt dışı düzeyinde incelendiğinde, yine ilgili alan yazını bölümünde detaylı bir şekilde verilen ve Piper, 1992; Jared, 1997; Hill, Rubtic ve Norwick, 1998; Boulware-Gooden, Carreker, Joshi ve Thornhill, 2007; Deck, 2012; Rahayuningsih ve Wulandari, 2014; Lismayanti, 2014; Hana ve Faridi, 2015; Zouhor, Bogdanović, Skuban ve Milica, 2017)’in araştırmaları ile uluslararası anlamda dolaylı yünden benzerlik gösteren yurt dışı çalışmalarıdır. Çalışmaların bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar genel anlamda incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini etkin bir biçimde kullanmalarının okuduğunu anlama başarı düzeylerini yüksek düzeyde arttırdığı söylenebilir. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda, 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde KWL stratejisine göre ders işleme öğrenmeleri üzerinden anlamlı sonuçlar doğurduğu belirlenmiştir. Bu stratejinin eğitim-öğretim süreçlerinde anlamayı kolaylaştırma, öğrenilenlerin hatırlanma düzeyini artırma ve okuduğunu anlama üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. İyi planlanmış bir KWL uygulaması, öğrencilerin fikirlerini daha rahat bir şekilde ifade etmelerine, okuma işini severek yapmalarına ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamalarında etkili olduğu araştırma sonuçları tarafından desteklenir niteliktedir.

Ayrıca KWL ile ilgili yapılan alan yazın taramasında bu stratejinin Türkçe dersinde ve bilgilendirici metinler üzerinde daha önce çalışmadığı ve çalışma sonu öğrencilerle görüşme yapılmadığı görülmüştür. KWL stratejisine yönelik yapılan çalışmalarda daha çok dolaylı yünden bu çalışmaya yer verdiği görülmüştür. Okuma becerilerinin temel düzeyde Türkçe eğitimi ile verildiği düşünüldüğünde bu çalışma alan yazın kapsamında özgün ve önemlidir.

### **5.1.2. KWL Stratejisinin Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma**

Çalışma sonrası deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerinde KWL stratejisinin öğrencilerin ilgisini çekmede oldukça başarılı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu stratejinin Türkçe dersinde kullanımı hakkında olumlu dönütler vermiştir. Türkçe dersinin bu stratejiye göre uygulanması öğrenci için daha ilgi çekici ve eğlenceli görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme kapsamında deney grubu öğrencilerine ilk olarak “Türkçe dersimizde bilgilendirici metinleri anlama çalışmalarında KWL stratejisi kullanıldı. KWL stratejisi ile ilgili görüşlerinizi bizimle paylaşmak ister misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bilgilerinin arttığını ve metni anlama düzeylerinin geliştiğini ifade etmiştir.

KWL stratejisinin metne dair bilinen ve bilinmeyenleri göstermesi, okuma faaliyetinin somut hale getirilmesi ve öğrenilenlerin zihinde görselleştirmesi düşünüldüğünde elde edilen verilerin çalışmanın nicelik ve nitelik anlamında birbirini desteklediğini söylemek mümkündür. Sayar (2020) da öğrencilerin KWL stratejisi hakkındaki düşünceleri sorusuna “Daha iyi anlama, eğlenceli olma ve bilgilendirici olma” yanıtlarını almıştır. Bu yanıtlar çalışmamızın görüşme bulgularıyla örtüşmektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilere yöneltilen, “KWL stratejisinin hangi bölümü sizin için daha ilgi çekicidir, niçin?” adlı ikinci soruda, cevap analizlerine bakıldığında öğrencilerin beyin fırtınası tekniğini sık kullandığı birinci bölümü daha çekici buldukları görülmüştür. İlgi çekici öğrenme materyallerinin öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu etkisi düşünüldüğünde bu sonucun beklenebilir olduğu görülmektedir. Sayar (2020), öğrencilere yönelttiği en beğenilen bölüm sorusuna, sırasıyla Bil, İste ve Öğren yanıtlarını almıştır.

Bu sonuç çalışma bulgularımızla paralel bir yanıt oluşturmıştır. Deney grubu öğrencilerine yöneltilen bir diğer soru da “KWL stratejisinde uyguladığımız basamaklardan en zorlandığın basamak hangisiydi? Niçin?” sorusuna daha çok ikinci basamak cevabı alınmıştır. Zamanın az olması ve ne yazacaklarının o an akıllarına gelememesi bunun sebepleri olarak gösterilmiştir. Sayar (2020) ise bu soruya birinci basamak (Bil-Know) yanıtını almıştır. Bu yanıt bulgularımızla farklı bir sonuç çıkarmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilere sorulan, “KWL stratejisinin diğer derslerde kullanılması uygun olur mu, ilgili dersin daha iyi öğrenilmesine katkısı olur mu? Niçin?” adlı 4. soruya öğrencilerin neredeyse tamamına yakını bu stratejinin diğer derslerle kullanımı hakkında olumlu düşünceler bildirmiştir. Sayar (2020)’da benzer bir şekilde bu stratejinin diğer derslerde kullanımı konusunda (eğlenceli, bilgilendirici, anlamlı) cevapları alarak çalışmaya ait bu bulguyu destekler yanıtlar elde etmiştir. Öğrencilere yöneltilen, “Türkçe derslerinde kullandığımız KWL stratejisinin hoşunuza giden yönleri nelerdi?” adlı 5.soruya cevaben, ders başında yapılan beyin fırtınası en önemli etken olarak belirtilmiştir. Altıncı görüşme sorusu olan “Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerinin hoşuna gitmeyen yönleri nelerdi?” sorusunun analizlerine göre, öğrenciler en çok sürenin yetersizliğinden yakınmıştır.

Deney grubu öğrencilerine yöneltilen yedinci “Bilgilendirici metinleri bu stratejiyle işlemenin faydaları nelerdir?” sorusunda, okuduğunu anlama en çok verilen cevap olmuştur. Çalışmanın 5. alt probleminde yer alan okuduğunu anlama kavramı açısından paralel bir cevap olarak yer almıştır. Deney grubu öğrencilerine yöneltilen “Eklemek istediğiniz düşünceler nelerdir?” adlı son soruda, öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulamadan duydukları memnuniyeti ve stratejinin devam etmesi yönünde görüş bildirmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına genel anlamda bakıldığında, çalışma kapsamında erişilen nicel verilerin çalışma sonunda elde edilen nitel verilerle desteklendiği söylenebilir. Öğrencilerin ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde, KWL stratejisinin Türkçe dersi çerçevesinde okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu stratejiye dayalı sorular için oldukça olumlu yanıtlar vermiştir.

Görüşme kapsamında zaman zaman az da olsa beklenmeyen durumlar ile karşılaşılabilir. Bunun sebebini Büyüköztürk vd. (2018), “beğenirlik endişesi” ile bağdaştırmıştır. Çünkü bu strateji ile haftalarca eğitim gören öğrencilerin bu stratejiden olumlu olarak etkilendikleri anlaşılmaktadır; fakat genel hatlarıyla bakıldığında KWL okuduğunu anlama stratejisinin öğrenilen konuları daha çekici, anlaşılır ve eğlenceli hale getirdiği, mevcut yöntemlere göre daha ilgi çekici olduğu tespit edilmiştir. Çalışma nitel veriler bakımından incelendiğinde, KWL stratejisine yönelik görüşlerin ve tutumların olumlu olduğu söylenebilir.

Sayar (2020), çalışma sonu deney grubu öğrencilerine yönelik yaptığı görüşmede öğrencilerin KWL stratejisini ilgi çekici bulduklarını ve bu stratejiye karşı olumlu düşüncelere sahip olduklarını ifade etmiştir. Rahman (2019) KWL stratejisine yönelik yürüttüğü çalışma sonrasında deney grubuna yönelik yaptığı görüşme kapsamında benzer bir şekilde öğrencilerin bu stratejiye karşı oldukça ilgili olduklarını belirtmiştir.

Jared (1997)’in araştırmalarında yer alan çalışma sonu görüşme verilerinden hareketle öğrencilerin KWL stratejisinden memnun oldukları ve olumlu tutumlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. McLaughlin (1994) ise KWL stratejisi çalışmasının sonunda uyguladığı yarı yapılandırılmış görüşme bulgularında, öğrencilerin bu strateji ile öğrenmeye karşı daha cesur oldukları ve heyecan duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazını incelemesinde, KWL stratejisinin daha çok fen bilimleri, sosyal bilimler ve yabancı dil alanlarında kullanıldığı görülmüştür. Okuma stratejilerinin kullanımının bilgilendirici metinleri anlama becerilerini yükselttiği ve mevcut müfredat yöntemlerine göre belirgin bir şekilde fark ortaya çıktığı tespit edilmiştir. KWL stratejisinin işe koşulması ile bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin yüksek oranda arttığı da son test verilerinden anlaşılmaktadır. Bu alanda yapılan çalışma bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejilerinden yararlanılması fikri giderek önem kazanmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle KWL stratejisinin Türkçe dersinde, öğrencilerin okuduğunu anlama ve kavrama hususunda, eğitim-öğretim sürecinin daha etkin olacağı düşüncesi önem kazanmaktadır.

## 5.2. Öneriler

1. Çalışma öncesi yapılan literatür incelemesinde, KWL stratejisi ile ilgili yurt içinde çok az çalışmaya rastlanmıştır. Türkçe kaynakların yetersiz bulunduğu bu strateji öğretime dair ciddi kuramsal çalışmalar yapılması oldukça yararlı olacaktır.
2. KWL stratejisi ile ilgili Türkçe ders kitabı ve kaynaklarda yeterince bilgi olmadığı görülmektedir. KWL stratejisinin ne olduğu, en iyi nasıl öğretilbildiği ve anlamaya katkıları ile ilgili ders kitapları ve Türkçe kaynaklarda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
3. Bu çalışma kapsamında kullanılan KWL okuduğunu anlama stratejisi, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarılarını artırmak için kullanılabilir.
4. Okuduğunu anlama başarısını ve düzeyini arttırmak için KWL stratejisi ilköğretimin tüm kademelerinde kullanılabilir.
5. Okuduğunu anlama stratejileri üzerine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere çeşitli panel, sempozyum veya seminerler düzenlenebilir.
6. İçerisinde KWL stratejisinin de bulunduğu okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili öğretmenler hizmetçi eğitim programları ile eğitilebilir, bu sayede öğretmenler, öğretim yaptıkları öğrenci grubu için en uygun stratejiye karar verme becerisine sahip olabilecektir.
7. Başta üniversitelerin eğitim fakülteleri olmak üzere, öğretmen yetiştiren fakültelerde okuduğunu anlama stratejileri üzerine farklılaştırılmış dersler eklenebilir ve uygulama çalışmaları yaptırılabilir.
8. Araştırma sonuçları, KWL stratejisinin bilgilendirici metinlerde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum göz önüne alındığında KWL stratejisi üzerinde yapılacak bazı düzenlemeler ile bilgilendirici metinlerde etkililiğini artırma çalışmaları yapılabilir.
9. KWL stratejisinin sadece Türkçe dersinde değil, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü vb. sözel içerikli derslerin daha iyi anlaşılması adına disiplinler arası kullanımı sağlanabilir.
10. KWL stratejisinin öğrenciye iyi bir şekilde öğretilmesi ve benimsenmesiyle, bu stratejinin günlük hayatta kullanılabilir olması teşvik edilebilir.

### 5.2.1. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. KWL stratejisinin ilkokul-ortaokul veya ortaokul-lise düzeyleri arasındaki etki durumu ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
2. KWL stratejisinin tutum, ilgi ve motivasyon gibi değişkenler üzerinde etkisi ile ilgili daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.
3. KWL stratejisinin farklı derslerde ve farklı sınıf düzeylerinde uygulanması ile dersler arası anlamlılık düzeyi ile ilgili çalışmalar yürütülebilir.
4. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuduğunu anlama eğitiminde karşılaştıkları problemlerin; doküman incelemesi, görüşme ve gözlem gibi birkaç yöntemin aynı anda kullanılmasıyla anlamaya yönelik daha ayrıntılı durum çalışmaları uygulanabilir.
5. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı sürecinin incelenmesinde veri kaynağı olarak öğrencilerin ailelerinin de katılımıyla daha geniş çaplı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Adler, M. J., ve Doren C. (2017). Kitapları nasıl okumalı. Atıf Yayınları.
- Ahraz, S. (2022). Okuduğunu anlama stratejilerinin anlama, tutum ve kalıcılığa etkisi üzerine meta analiz çalışması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akça, G. (2002). Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi. Y. Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, E., ve Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(3), 1401-1414.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 253 (1), 7-13.
- Akyol, H. (2001). Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2016). Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. PegemA Yayıncılık.
- Akyüz, V. (2004). Ders kitabının sitilinin ve okuma stratejisinin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda başarı ve tutumuna etkisi. Y. Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Aladwani, A.M., AlFadley, A., AlGasab, M., and Alnwaiem, A.F. (2021). The effect of using KWL (know-want-learned) strategy on reading comprehension of 5th grade efl students in Kuwait. English Language Teaching, 15(1), 79. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n1p79>
- Alvermann, D. E., and Phelps, S. F. (2005). Content reading and literacy. Fourth Edition. Allyn and Bacon.
- American Psychological Association (APA). (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. American Psychological Association, <https://www.apa.org/ethics/committee-rules-procedures-2018.pdf> (15.01.2024).
- Anastasiou, D., and Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. Elementary Education Online, 8(2), 283-297.
- Anderson, Stacey A. (2007), The effects of music on the reading comprehension of junior high school students. Doctoral Dissertation, Walden University.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(2), 535-555.

- Arıcı, A. F. (2018). Okuma eğitimi. PegemA Yayıncılık.
- Ateş, S. (2006). İlköğretim dördüncü sınıf metnindeki görsellerin okuduğunu anlama ve özetlemeye etkisi. Y. Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ateş, S., ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(3), 268-300.
- Avcı, E. (2009). Üstbiliş ve sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar. PegemA Yayıncılık.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., ve Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-550. <https://doi.org/10.5578/keg.6710>
- Ayçin, A. A. (2009). İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: Yibo örneği. Y. Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Balcı, A. (2013). Okuma ve anlama eğitimi. PegemA Yayıncılık.
- Bamberger, R. (1990). Okuma alışkanlığını geliştirme (Çev. Bengü Çapar). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baş, Ö., Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243. <https://doi.org/10.12780/UUSB293>
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4). 2598-2610.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., ve Efe, P. (2019). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme. PegemA Yayıncılık.
- Batmaz, O. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki. Y. Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi.
- Bayar, M. (2022). Okuduğunu anlama stratejileriyle tasarlanmış Türkçe ve matematik öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme başarılarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayrakçı, R. (2004). İlköğretim 4.sınıf Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Bayraktar, R. (2019). Stratejik not almanın 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bayram, K. (2021). Okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Belet, Ş. D. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Berber, S. (2016). Bil-İste-Öğren-Anla Stratejisinin ortaokul 3. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ve akademik başarılarına olan etkisi. Y. Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi.
- Berg, B.L., ve Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Hasan Aydın, Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). Özel öğretim yöntemleri. Binbaşıoğlu Yayın Evi.
- Bloom, B. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. Çev. Durmus Ali Özçelik. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Boulware-Gooden, R. Carreker., S. Thornhill., A. and Joshi, R.M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. The Reading Teacher, 61(1), 70-77. <https://doi.org/10.1598/RT.61.1.7>
- Bozkurt, Ü. (2005). Hikâye Haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Y. Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Brandshaw, G. J. (1998). Text reconstruction or SQ3R an investigation into the effectiveness of two teaching methods for developing textbook comprehension in collage students, Doctor of education, Vanderbilt University.
- Bullowa, M. (1980). Before speech. the beginning of interpersonal communication. Cambridge University Press.
- Bulut, B. (2013). Etkin dinleme dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi. Y. Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri (35. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı). PegemA Yayıncılık.
- Callan, G. L., Marchant, G. J., Finch, W. H., and German, R. L. (2016). Metacognition, strategies, achievement, and demographics: Relationships across countries. Educational Sciences: Theory & Practice, 16(5), 1485–1502.
- Calp, M. (2007). Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi. Eğitim Kitabevi
- Camp, D. (2000). It takes two: teaching with twin text of fact and fiction. the reading teacher, 53 (5), 400-408.
- Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Pegem Akademi Yayınları.
- Cantu, P. (2006). Learning more: Does the use of the SQ3R improve student performance in the classroom? A Thesis, Texas A&M University.

- Cavkaytar, S. (2009). Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Cecil, L.N., Lozano, A. and Chaplin, M. (2020). Striking a balance: a comprehensive approach to early literacy. Taylor & Francis Group.
- Ceviz N., ve Yıldız, M. (2008). Arapça okuma becerisini geliştirme rehberi. Elif Yayınları.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G., ve Pastutmaz, M. (2021). Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı. MEB Yayınları.
- Ceyhan, S. (2019). Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: desen ve analiz (A. Aypay, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Chun Ou, F. (2006). The effects of the summarization strategy on reading comprehension of non-proficient taiwanese university efl learners, Doctoral Dissertation, the University of Kansas.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, S. (2011). Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmeye etkisi. Y. Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Creswell, J.W. (2009). Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches, Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). 368 s, Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş (M. Sözbilir, Çev. Ed.). PegemA Yayıncılık.
- Çakır, Ö. (1995). Büyük ölçekli kuralların öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Çelenk, S. (1993). İlk okuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkinliği. Y. Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapoğlu, E. (2021). Okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çepni, S. (2001). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş, Erol Ofset, 2 (2), Trabzon.

- Çetinkaya, G. (2004). Ana dilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: okuma anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma. Y. Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö., ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (9), 109-129.
- Çolak, C., ve Yılmaz., M. (2023). K-W-L stratejisinin okuduğunu anlamayı geliştirmedeki önemi. International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 9(73), 3841-3848. <https://doi.org/10.29228/smryj.69966>
- Çöğmen, S. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Daly III., Chafouleas E.J., and S. Skinner, C.H. (2005). Interventions for reading problems, The Guilford Press, New York.
- Davis, D., and Neitzel, C. (2010). The relationship between students' reading orientations and their strategic activity during a collaborative reading task. reading psychology, 31, 546-579. <https://doi.org/10.1080/02702710903256593>
- Deck, A. L. (2012). The Effects of K-W-L on ell middle school students' listening comprehension of science content (doctoral dissertation). Ohio State University, Columbus.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. Gazi Üniversitesi, TÜBAR (27), 201-223.
- Demirel, Ö. (1990). Yabancı dil öğretimi: ilkeler, yöntemler, teknikler. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1995). Genel öğretim yöntemleri. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). Türkçe öğretimi. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002) Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., ve Şahinel, M. (2006). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. Kalem Eğitimi ve İnsan Bilimleri Dergisi, 2 (1), 71-106. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.9>
- Demirel, T. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı. EKOYAY Eğitim Yayıncılık Matbaacılık.
- Dickson, S. V., Simmons D. C., and Kameenui, E. J. (1995). Text organization: cirricular and instructional implications for diverse learners. University of Oregon, 1-26.
- Dilidüzgün, S. (2003). Çağdaş çocuk yazını. Morpa Kültür Yayınları.

- Doğan, Y. (2017). Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: bir meta analiz çalışması. Y. Lisans Tezi, Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Doğru, M. (2023). PQ4R üstbilgi okuma stratejisinin 7. sınıf öğrencilerinde üstbilgi düşünmeye, okuduğunu anlamaya ve fen bilimleri akademik başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlıkları üzerine psiko-sosyal bir araştırma. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları (s. 10-13).
- Duffy, A. M. (2001). Balance, literacy acceleration, and responsive teaching in a summer school literacy program for elementary school struggling readers. *Literacy Research and Instruction*, 40(2), 67-100. <https://doi.org/10.1080/19388070109558336>
- Duke, N. K., and Pearson, D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *scholastic red, from what research has to say about reading*, third edition. International Reading Association, Inc, 189(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>.
- Duman, M., ve Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Millî Eğitim* (206), 5-15.
- Efe, P. (2022). Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Eker, C. (2015). Öz-düzenleme becerilerinin öğretimi sürecinde k-w-l (bil- iste- öğren) stratejisinin etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 51, 168-182.
- Elliott, J.G., and Gibbs S. (2008). Does dyslexia exist? *Journal of Philosophy of Education*, Volume 42, Issue 3-4, 475–491, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00653.x>
- Epçaçan, C. (2008). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(6), 207-223.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.
- Erden, M., ve Akman, Y. (1998). Gelişim, öğrenme ve öğretme: Eğitim psikolojisi. Arkadaş Yayınları.
- Erden, G. (2016). Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri. Y. Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkul, R. (2004). Cümle ve metin bilgisi. Anı Yayıncılık.

- Ertürk, N., Keleş, S., ve Külünk D. (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı. MEB Yayınları.
- Eyüboğlu, S. (2005). Yunus Emre. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fidan, N., ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(10).
- Fotovatian, S., and Shokrpour, N. (2007). Comparison of the efficacy of reading comprehension strategies on Iranian university students comprehension, Journal of College Reading and Learning, 37(2), 47-63. <https://doi.org/10.1080/10790195.2007.10850197>
- Gani, S. A., Yusuf, Y., Q. and Susiani, R. (2016). Progressive outcomes of collaborative strategic reading to EFL learners. Kasersart Journal of Social Sciences, 37(3), 144- 149. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.08.004>
- Garcia, J., and Michaelis, J. U. (2001). Social studies for children (a guide to basic instruction). Allyn and Bacon A Person Education Company.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gelen, İ., Dolapçioğlu, S., ve Keskin, A. (2008). Düşünme şapklarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. Milli Eğitim, 179, 39-50.
- Global Academy. (2021). Türkiye eğilimleri-2021 kantitatif araştırma raporu. <https://www.globacademy.org/turkiye-egilimleri-arastirmasi-2021/> (15.11.2024).
- Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Gül Yayınevi.
- Göktürk, A. (2002). Sözüün ötesi. Yapı Kredi Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N., ve Bozpolat, E. (2020). Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi. Tarih Okulu Dergisi, 13(49). <https://doi.org/10.29228/joh.44408>
- Görge, İ. (1997). Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Gözeten, T. (2022). PQ4R tekniğinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Grabe, W., and Stoller, F. L. (2002). Teaching and researching reading, published by pearson education, New York. DOI:10.4324/9781315833743.
- Graves, M. F. (2006). The vocabulary book learning & instruction. DE: International Reading Association.
- Greene, H., and Pety, W. (1971). Devaloping language skills in the elemantary schools, 467 p, Allyn & Bacon İnc, Boston.

- Güçlü, R. (2019). Sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. Y. Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Güçlüer, S. (2020). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede derinlemesine okuma stratejisinin etkisi. Y. Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Güneş, F. (2004). Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ocak Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretim yaklaşımlar ve modeller. PegemA Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2001). Türkçe programlanmış ilk okuma yazma öğretimi ve kuram uygulamaları. Pegem Yayıncılık.
- Günay, D. (2001). Metin bilgisi. Multilingual Yayıncılık.
- Güncel Türkçe Sözlük. (2022). <https://sozluk.gov.tr/> (20.07.2022)
- Güneşli, A. (2003). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması. Y. Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 101-108.
- Gürbüz, M. (2014). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi. Y. Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi.
- Gürses, R. (1996). Okuma anlama. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni, 28(9), 98-103.
- Hana, A. M., and Faridi, A. (2015). The effectiveness of gist (generating interactions between schemata and text) and kwl (know, want, and learned) strategies to improve reading achievement of male and female students. English Education Journal, 5(2), 41-45.
- Hardebeck, M. M. (2006). Effectiveness and usage of reading comprehension strategies for second grade title 1 students. Doctorial Dissertation, Minnesota State University Education Department, Minnesota.
- Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms, Journal Of Adolescent And Adult Literacy, 41.
- Haydarlı, M. M. (2022). PQ4R okuma stratejisinin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi: bir karma yöntem çalışması. Y. Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Headley, K. N., and Dunston, P. J. (2000). Teachers choices boks and comprehension strategies as transactions tools. The Reading Teacher, 54 (3), 260-268.
- Hildreth, G. T. (1960). Teaching reading comprehension. Holt, Rinehart and Winston, 69-70.
- Hielman, Arthur W., Blair Timothy R. and Rupley William H. (2002). Principles and practices of teaching reading. Merrill Prentice Hall.

- Hill, B. C., Rubtic, C., and Norwick, L. (1998). Classroom based assesment, Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Houtveen, T., and Van de Grift, W. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/09243450601058717>
- Huffman, L. E., and Spires, H. A. (1994). Effects of explicit instruction in note taking on sixth grdeer's lecture comprehension and attitudes toward note taking, paper presented at the annual meeting of the north carolina Association For Research In Education Chapel Hill, N. C. February, 31(2), 72-76.
- Huffmann, L. (1998). Spotlighthing spesific by combining focus question with K-W-L, *Journal Of Adolescent And Adult Literacy*, 41(6), 470-72.
- Hugo, V. (1997). Sefiller, çeviri: Muammer Tuncer, Yalçın Yayınları.
- Hythecker, V. I., Dansereau D. F., and Rocklin, T. R. (1988). An analysis of the procesess influencing the structured dyadic learning environment. *Educational Psychologist*, 23(1), 23-37. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep2301>.
- Irwin, J. W. (1991). Teaching reading comprehension process. Allyn ve Bacon (2nd 1. Ed), 230 p, USA.
- İlköğretim Türkçe Programı. (2019). MEB talim terbiye kurulu başkanlığı, 66 s, Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr> (02.01.2023).
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> (11.10.2022).
- <http://abide.meb.gov.tr/haber1.asp> (09.12.2022).
- İnce, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. Y. Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnce, Y., ve Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- İncirkuş, F. (2018). Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İmrak, M. (2006). Meşhurların kitap okuma alışkanlıkları: Etkili okuma teknikleri. Çıra Yayınları.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitsel işlevi. *TÖMER Dil Dergisi*. 70, 5-18.
- Jared, E., and Jared, A. (1997). Launching into improved comprehension, integrating the kwl model into middle level courses, *The Technology Teacher*, 56(6), 24-31.
- Kadioğlu, M. (1992). İyi anlama yöntemleri. Kuşak Basım Evi.
- Kalaycı, N., ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>

- Kaldan Sabak, E. (2007). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler. Y. Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaman, Ş. (2012). Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi. Y. Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanık Uysal, P. (2018). Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kantemir, E. (1976). Türkiye’de liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretimi-alan araştırması. MEB Talim Terbiye Dairesi Yayını.
- Kaptan, A. (2023). Okuduğunu anlama stratejilerinin ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yansımaları: Bir öğretim deneyi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabulut, A. (2020). Süreçsel modele dayalı etkinliklerin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi: Karma yöntem çalışması. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadoğan, Z. (2020). Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi. Y. Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Karadutlu, L. (2022). Hikâye haritası yönteminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. Y. Lisans Tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karakuş Aktan, E. (2019). Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği). Y. Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. Türklük Bilimi Araştırmaları, 27, 457-475.
- Karatay, H., ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. The Journal of Academic Social Science Studies, 5(7), 399-420.
- Kardaş, R. (1983). Okumuşların okumamışlığı hakkında. Türk Kültürü Dergisi, 21(0), 245.
- Kaşdemir, B. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin tahmin-inceleme-özetleme örgütlenme- değerlendirme (tiöd) okuduğunu anlama stratejisi ile geliştirilmesi. Y. Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1999). Türkçe öğretimi. Engin Yayınları.
- Kaya, F. (2006). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi. Y. Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Keefer, J. (2002). The SQ3R study system, <http://www.frontiernet.net/~jlkeefer/sq3r.htm>. (22.07.2022)
- Keer, V. H., and Vanderlinde, R. (2010). The impact of cross-age peer tutoring on third and sixth graders' reading strategy awareness, reading strategy use, and reading comprehension, *Middle Grades Research Journal*, 5 (1), 33-45.
- Kelly M., Moore W., and Tuck B. F. (1994). Reciprocal teaching in a regular primary school classroom. *The Journal of Educational Research*. 88(1), 53-59. <https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9944834>
- Kılıç, A. G. (2004). İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dil becerilerine ilişkin Türkçe öğretmenleri ile müfettişlerin görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 99-124.
- Kıran Z., ve Kıran Ş. (2000). Yazımsal okuma süreçleri. Seçkin Yayınevi, 600 s, Ankara.
- Kırcı, M. (2004). Türkçe ve edebiyat dersleri ortamında okuma, anlatısal bilgi ve bilinçlenme denemesi. 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 16-24.
- Kırkkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A., ve Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18. <https://doi.org/10.14527/C1S4M2>
- Kıroğlu, M. K. (2002). Anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. Y. Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kiewra, K. A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory Into Practise*, 41 (2), 71-80. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_3)
- Kim, Y., Wagner, R. K., and Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: a latent variable study of first-grade readers, *Scientific Studies of Reading*, 15 (4), 338-362. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.493964>
- Knupp, R.H. (1988). Improving oral reading skills of educationally handicapped elementary school-aged students through repeated readings, *Eric Document Reproduction Service No. Ed*, 297 27.
- Koç, C. (2007). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kodan, H., ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159- 179. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7385>

- Konedralı, G. (1999). Türkçe öğretimi ders notları, Lefkoşa.
- Korkmaz, Ö. (2022). SQ3R okuduğunu anlama stratejisinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. Y. Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurnaz, H. (2018). Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşdemir, Y., ve Bulut, P. (2015). Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikler, g. saygılı (ed), ilkökulda kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. PegemA Yayıncılık, Ankara (s. 13-41).
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1, 55-57. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_00000000086](https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000086)
- Lismayanti, D. (2014). The effect of using KWL (Know, Want, Learned) strategy on EFL students' reading comprehension achievement. International Journal of Humanities and Social Science, 4(7), 225-233.
- Lubby, M. F., Schumaker J. B. (2007). Embedded learning strategy instruction: story-structure pedagogy in heterogeneous secondary literature classes, Learning Disability Quarterly 30(2):131-147. <https://doi.org/10.2307/30035547>
- Luma, S. (2002). İlköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma. Y. Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maltepe, S., ve Gültekin, H. (2017). Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi. HAYEF: Journal of Education, 14(2), 79- 92.
- MEB. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2015). PISA 2015 ulusal raporu. MEB, Ankara.
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. MEB, Ankara.
- MEB. (2023). PISA 2022 Türkiye raporu. MEB, Ankara.
- Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. The Reading Teacher, 57(8), 710-717.
- Nagy, W. E., and Scott, J. A. (2004). Vocabulary processes. in r. b. ruddel and n. j. unrau(eds.), Theoretical models and processes of reading, International Reading Association, Newark, 574-593.
- Nanda, D. W., ve Pratama, D. (2021). Öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik kwl stratejisinin uygulamasının araştırılması: öğretmenlerin algıları. İngiliz Dili Çalışmaları Dergisi, 6 (2), 185-194.
- Nas, R. (2003). Türkçe öğretimi. Ezgi Kitapevi Yayınları.

- Naylor, D. T., and Diem, R. A. (1987). Elementary and Middle School Social Studies, Random House.
- Ocak, G. (1997). Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilkokul birinci devre öğrencilerinin okuma anlama düzeyi. Y. Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ogle, D. M. (1989). The know, want to know, learn strategy, In K. D. Muth (Ed), children's comprehension of text: Research into practice, DE: International Reading Association, Newark, 205-223.
- Oğuz, T. (2020). PQ4R öğrenme stratejisinin okuduğunu anlamaya, üstbilişsel düşünmeye, öz yeterlik inancına ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Olğun, Ö., S., ve Yurd, M. (2008). Probleme dayalı öğrenme ve bil-iste-öğren stratejisinin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 386-396.
- Öz, M. F. (2006). Uygulamalı Türkçe öğretimi. Anı Yayıncılık.
- Özaydın, M. M. (2019). SQ4R tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkileri. Y. Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi.
- Özaslan, A. (2006). Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Y. Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Özbay, M. (2009). Okuma eğitimi. Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2014). Özel öğretim yöntemleri II. Öncü Kitap.
- Özçelik, D. A. (1987). Eğitim programları ve öğretim: "genel öğretim yöntemi". ÖSYM Eğitim Yayını.
- Özçelik, D. A. (1998). Ölçme ve değerlendirme. ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, E. (1983). Okuma sanatı. Varlık Yayınları.
- Özdemir, Y. (2017). Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün" stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11882>
- Öztürk, E., ve İleri, Z. (2011). Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği öğretmen ve öğrenci formu geliştirme çalışması. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri, Cumhuriyet Üniversitesi.
- Özyılmaz, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. Y. Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyılmaz, G., ve Alıcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4(1), 71-94.
- Palincsar, A. S., and Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. Cognition And Instruction, 1, 117 – 175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

[https://pisa.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_12/05125555\\_pisa2022\\_rapor\\_051223.pdf](https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/05125555_pisa2022_rapor_051223.pdf) (23.04.2023)

Pilten, G. (2007). Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Piper, S. G. (1992). A metacognitive skills/reading comprehension intervention program for sixthgrade social studies students. Masterthesis, Nova University.

Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn of the century status report, comprehension instruction research based best practices, Guilford Pres, 414 p, London.

Porte, L. K. (2001). Cut and paste 101. Teaching Exceptional Children. 34(2), 14-20. <https://doi.org/10.1177/004005990103400202>

Radoyevic, N. (2006). Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills, Thesis Master of Education The Brock University, St. Catharines, Ontario.

Rahayuningsih, P.D., and Wulandari, E. (2014). The use of know, want to know, learned (KWL) technique to improve teaching and learning process. Jurnal Pendidican Edutama, 1(2), 42-50.

Rahim, A. (2018). The impact of kwl strategy in developing Palestinian eleventh graders' reading comprehension and their attitudes towards learning English language. <https://doi.org/10.47641/jrs.2018-5-1.20>

Rahman, M. (2019). Öğrencilerin okuduğunu anlamayı geliştirmek için Prezi'nin kwl stratejisiyle kullanımı. Edumaspul: Jurnal Pendidikan, 3 (1), 28-37. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v3i1.80>

Rohliah, L., ve Suryani, H. (2020). Okuduğunu anlamayı öğretmek için kwl (bil iste öğren) okuma stratejisini kullanma: Palembang'daki bir devlet lisesinde bir vaka. Edukasi: Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran, 7 (2), 74-83. <https://doi.org/10.19109/ejpp.v7i2.6407>

Ruchwerk, S. (2010). Reading Comprehension Across Different Genres: An Action Research Study, Lesley University, 68 p, Cambridge.

Saat, F. (2019). İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisi. Y. Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Salembier, G.B. (1999). Scan and run: A reading comprehension strategy that works. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 42(5), 386.

Sarıboyacı, M. O. (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı. Ata Yayıncılık.

Sarıçoban, A. (2001). The teaching of language skills. Hacettepe Yayınları.

- Sari, K.I., Astrid, A., ve Salsabila, M. (2023). KWL (Bilmek, bilmek istiyorum, öğrenildi) stratejisini kullanarak öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek. *Jadila: Dil ve Edebiyat Eğitiminde Gelişme ve Yenilik Dergisi*, 3 (2), 183-194.
- Sayar, N. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bil iste öğren (KWL) stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. Y. Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schellings, G. L. M., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., and Vermunt, J. D. (1996). Selection of main points in instructional texts: Influences of task demands. *Journal of Literacy Research*, 28, 355-378. <https://doi.org/10.1080/10862969609547930>
- Sekman, M. (1998). Kesintisiz öğrenme. Alfa Yayınları.
- Semercioğlu, M. S. (2018). İşbirlikçi stratejik okuma (CSR) modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (1999). Öğrenme ürünleri ve eğitimi, Modül 2. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim Öğrenme ve öğrenme kuramından uygulamaya. Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim öğrenme ve öğrenme kuramından uygulamaya. Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim öğrenme ve öğretimi. PegemA Yayıncılık.
- Sever, S. (1995). Türkçe öğretiminde tam öğrenme. YaPa Yayınları (s. 12-18).
- Sevim, O., ve Söylemez, Y. (2018). Okuma eğitimi, Nobel Yayıncılık.
- Sezer, S. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı yerli PISA model ‘ABİDE’ (akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi. [https://www.researchgate.net/publication/334194982\\_Milli\\_Egitim\\_Bakanligi\\_Yerli\\_Pisa\\_Model\\_ABIDE\\_Akademik\\_Becerilerin\\_Izlenmesi\\_ve\\_Degerlendirilmesi\\_Tanitimi](https://www.researchgate.net/publication/334194982_Milli_Egitim_Bakanligi_Yerli_Pisa_Model_ABIDE_Akademik_Becerilerin_Izlenmesi_ve_Degerlendirilmesi_Tanitimi) (12.12.2023)
- Shapiro, A. (2004). How including prior knowledge as a subject variable may change outcomes of learning research. *American Educational Research Journal*, 41, 159-189. <https://doi.org/10.3102/00028312041001159>
- Sidekli, S., ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303. <https://doi.org/10.24315/trkefd.321757>
- Sinambela, E., Manik, S., and Pangaribuan, R. E. (2015). Improving students' reading comprehension achievement by using k-w-l strategy. *English Linguistics Research*, 4(3), 13-29. <https://doi.org/10.5430/elr.v4n3p13>
- Smith, C. B., and Elliot, P. G. (1986). Reading activities for middle and secondary schools: a handbook for teachers. Teachers College Press.

- Sönmez, Y. (2017). Sesli düşünme stratejisinin ilkök 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Y. Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sundheim, C. S. (2006). Teacher's familiarity with and use of reading comprehension strategies for students with a learning disability, Thesis Master of Science, California State University.
- Sümer, F. K., Muştı, G., ve Şengül, S. (2017). Ortaokul Türkçe 6 ders kitabı. MEB Yayınları.
- Sünbül, A. M. (2010). Öğretim ilke ve yöntemleri. Eğitim Akademi Yayınları.
- Şen, H. Ş. (2009). The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2301-2305. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.404>
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Seçkin Yayınları.
- Taheri, F., ve Mohamadi, Z. (2015). KWL tablosunu kullanmanın İranlı lise öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisi. *İngiliz Dili Çalışmalarında Modern Araştırma Dergisi*, 2 (2), 63-75.
- Tansel, F. A. (1978). İyi ve doğru yazma usulleri. Kubbealtı Neşriyatı.
- Taraban, R., Ryneerson, K., and Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21, 283-308. <https://doi.org/10.1080/027027100750061930>
- Tatar, E., ve Soylu, Y. (2006). Okuma, anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Tazebay, A. (2005). İlkokul Öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TDK. (2011). Türkçe sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Teddlie, C., and Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M., ve Bağcı, H. (2008). İlköğretim Türkçe ders öğretim (5. sınıflar) programı öğrenme alanlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 179, 178-194.
- Tekin, H. (1980). Okuduğunu Anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi. 104 s, Ankara.
- Tekin, M. A. (2018). Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerine etkisi (ilkokul öğrencileri üzerine bir çalışma). Y. Lisans Tezi, Ahi Evren Üniversitesi.

- Tepe, A. (2023). İTO/AGSCÖ bilişsel stratejisine dayalı okuduğunu anlama becerileri öğretiminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerisine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tierney, R., Readence, J. E., and Dishner, E. K. (1985). Reading Strategies and Practices. Allyn and Bacon Inc.
- Tok, Ş., ve Sarı, M. (2007). İlköğretim birleştirilmiş sınıflar hayat bilgisi dersinde kwl stratejisinin akademik başarıya etkisi, Çağdaş Eğitim Dergisi, 343, 34-39.
- Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (biö) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 244-253.
- Tokgöz, S. (2019). KWL stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. Y. Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi.
- Tokgöz, S., ve Işık, A. D. (2020). KWL (ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18(1), 57-84. <https://doi.org/10.37217/tebd.655873>
- Tompkins, G. E. (2006). Literacy for the 21st century: A balanced approach. (4th edition). Upper Saddle River, Prentice Hall, 537 s, New Jersey.
- Top, M. B. (2014). İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. Y. Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Topuzkanamış, E. (2010). Türkçe ders kitaplarında okuma stratejileri. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu. Gazi Üniversitesi.
- Tosun, M. (1996). Metin türleri bağlamında çeviri problemleri. Y. Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuna, L. (2016). Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Y. Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. PegemA Yayıncılık.
- Türkben, T., ve Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. Turkish Studies, 13(4), 1237-1268. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12982>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları (Yayın no. 37210). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-SistemiSonuclari-2020-37210> (24.04.2024).
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Türkiye Eğitim Meclisi. (2021). Sektörün durum analizi ve öneriler raporu (Yayın no. 34221550-045.99- 3248). <https://turkyaybir.org.tr/wpcontent/uploads/2021/05/Turkiye-Egitim-Meclisi-Sektorun-Durum-Analizi-veOneriler-Raporu.pdf> (24.04.2024).

- Türkmen, B. D. (2001). Eğitim teknolojisi kullanımının okuduğunu anlama becerisine etkisi. Y. Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzuner, F. G. (2014). Okuduğunu Anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi. Y. Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ültanır, G. (2003). Eğitimde planlama ve değerlendirmede kuram ve teknikler. Atlas Yayın Dağıtım.
- Ünalan, Ş. (2006). Türkçe öğretimi. (3. baskı). Nobel Yayıncılık, 278.
- Vy, L.T., and Ha, N.T. (2020). The effect of the KWL strategy on Vietnamese fifth-grade students' reading comprehension achievement at Vstar school. The Social Sciences, 10, 67-78.
- Yalçın, A. (2018). Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçe'nin öğretimi yöntemleri. Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde b-b-ö (bildiklerim- bilmek istediklerim- öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi. Y. Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, K. (2010). İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(3), 1531-1547.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, c. (ed.). (2008). Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, M., ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. Millî Eğitim Dergisi, (179), 51-65.
- Yıldız, M., ve Şekerci K. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2, 507-522.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 131-139.

- Yılmaz, S. (2019). Empatik Okumanın ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Y. Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yore, L., Bisanz, G. L., and Hand, B. M. (2010). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal of Science Education*, 25(6), 689-725. <https://doi.org/10.1080/09500690305018>
- Yurd, M. (2007). İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi ile bil-iste-öğren stratejisi kullanılarak geliştirilen bil-iste-örnekle-öğren stratejisinin öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesine ve derse karşı tutumlarına etkisi. Y. Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Zarifoğlu, C. (2019). Bir değirmendir bu dünya, Beyan Yayınları.
- Zouhor, Z., Bogdanović, I., Skuban, S., and Milica, P. (2017). The effect of the modified know-want-learn strategy on sixth-grade students' achievement in physics. *Journal of Baltic Science Education*, 16 (6), 946-957. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.946>
- Wallace, M.J. (1982). Teaching vocabulary. London: Heinemann. Pp. 144. *RELC Journal*, 14(2), 121-122.

## **EKLER**

**Ek-1:** Uygulama İzni

**Ek-2:** Deney Grubuna (6/A Şubesi) Ait Türkçe 1. Yazılı Sınav Sonuçları

**Ek-3:** Kontrol Grubuna (6/C Şubesi) Ait Türkçe 1. Yazılı Sınav Sonuçları

**Ek-4:** Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testi Sonuçları

**Ek-5:** Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Son Testi Sonuçları

**Ek-6:** KWL Stratejisi Uygulama Formu

**Ek-7:** Çalışmada Kullanılan Bilgilendirici Metinler (6 Hafta)

**Ek-8:** Öğrenci Bilgilendirici Metin Çalışma Örnekler (6 Hafta)

**Ek-9:** Öğretmen Gözlem Formu

**Ek-10:** Görüşme İçin Veli Onay Formu

**Ek-11:** Ders Planı Örneği

**Ek-12:** Öğrenci Görüşme Soruları

**Ek-13:** Okuduğunu Anlama Başarı Testi / Kişisel Bilgi Formu

**Ek-14:** Okuduğunu Anlama Başarı Testi

**Ek-15:** Değerlendirme Rubriği

**Ek-16:** Uygulamada Kullanılması Düşünülen Metinler İçin Uzman Görüşü

**Ek-17:** Bilgilendirici Metinler İçin Uzman Puanlaması

**Ek-18:** Türkçe 6. Sınıf Öğretim Programı Okuma ve Anlama Kazanımları

**Ek-19:** KWL Stratejisinde İzlenecek Adımlar

**Ek-20:** Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularının Kazanım Dağılımı Belirtke Tablosu

**Ek-21:** Başarı Testi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme İçin Uzman Görüşü Formları

**Ek-22:** Çalışma Kapsamında Kullanılan Metinlerin Kaynakçası

**Ek-23:** Uygulama Sürecinde Çekilen Fotoğraflar

## Ek-1. Uygulama İzni



T.C.  
SİİRT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32790399-880-62835791  
Konu : Bilimsel ve Eğitim  
(Hamza YAŞAR)

04.11.2022

### DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11/10/2022 tarih ve 52981 sayılı yazıları

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hamza YAŞAR'ın yürütmekte olduğu " **KWL (Bil-İste- Öğren) Stratejisine Dayalı Etkinliklerin 6 ncı Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarılarına Etkisi** " konulu araştırma çalışmasını 2022-2023 Eğitim öğretim yılında İlimiz Merkez ve İlçe İlkokul Ortaokul ve liselerde görevli öğretmen ve öğrenim görmekte olan öğrencilere yönelik olarak gönüllük esaslarına dayalı olarak Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması hakkındaki Valilik Makamının 03/11/2022 tarih ve 62684852 sayılı olurları ilişikte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Deniz EDİP  
Vali a  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek-1: Olur

### DAĞITIM

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğüne  
(Öğrenci İşleri Daire Bşk)  
İlçe Kaymakamlıklarına  
(İlçe Millî Eğitim Müd.)  
Merkez Tüm Okul Müd

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yeni Mah. Öğretmenevi 4.Kat. SİİRT  
Ek Üzerindeki Mevcut Elektronik İmzalar

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (484) 233 10 28  
E-Posta : [siirtmem@meh.gov.tr](mailto:siirtmem@meh.gov.tr)  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bilgi için: MUSA AYDIN /Şef

Unvan : Şef

İnternet Adresi : [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)

Faks:484232298

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e5e1-c41b-380a-91f1-d0af kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-2. Deney Grubuna (6/A Şubesi) Ait Türkçe 1. Yazılı Sınav Sonuçları



Güvenlik Kodu  
8182

**Sınıf / Şube - Ders**  
 Sınıf / Şube : 6. Sınıf / A Şubesi Ders : TÜRKÇE  
 Açıklama: Sınav ve öğrencinin ders etkinliklerine katılımına yönelik çalışmalar 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Bu nedenle not girişleri 100 tam puan üzerinden yapılacaktır. Öğrencilerin herhangi bir özür durumu olmadan sınava girmeme durumunda öğrenci sınav, proje ve ders etkinliklerine katılım notları bölümüne "0 (Sıfır)" yerine "G (Girmedi)" yazılmalıdır.

**Not Girişi Yapılacak Alanlar**

**Sınav Puanları**  
 1. Sınav ☒ 2. Sınav ☐

**Projeler**  
 1.Proje ☐ 2.Proje ☐

**Ders Etkinliklerine Katılım**  
 Ders Etkinliklerine Katılım  
 1. ☐ 2. ☐ 3. ☐

[Listele](#)

| Sınıf Listesi - Seçilen Alanlara Göre Ders Notu Girişi - ( TÜRKÇE ) |                   |         |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------------|-------|
| 24 adet kayıt bulundu.                                              |                   |         |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| Okul No                                                             | Adı Soyadı        | 1.Sınav | 2.Sınav | 1.Proje | 2.Proje | 1.Ders Et. Kat. | 2.Ders Et. Kat. | 3.Ders Et. Kat. | Proje-Ders Etk. Ort. | Puanı |
| 3                                                                   | BAKUR BAKUR BAKUR | 60      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 4                                                                   | BAKUR BAKUR BAKUR | 95      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 5                                                                   | BAKUR BAKUR BAKUR | 80      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 9                                                                   | BAKUR BAKUR BAKUR | 75      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 14                                                                  | BAKUR BAKUR BAKUR | 75      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 36                                                                  | BAKUR BAKUR BAKUR | 78      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 50                                                                  | BAKUR BAKUR BAKUR | 75      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 97                                                                  | BAKUR BAKUR BAKUR | 60      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 104                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 45      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 105                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 53      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 107                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 66      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 131                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 70      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 155                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 85      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 170                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 50      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 183                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 100     |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 185                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 85      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 186                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 95      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 197                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 80      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 200                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 77      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 207                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 65      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 272                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 75      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 288                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 68      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 297                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 75      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |
| 347                                                                 | BAKUR BAKUR BAKUR | 73      |         |         |         |                 |                 |                 |                      |       |

### Ek-3. Kontrol Grubuna (6/C Şubesi) Ait Türkçe 1. Yazılı Sınav Sonuçları

4127

Güvenlik Kodu

**Sınıf / Şube - Ders**

Sınıf / Şubesi : 6. Sınıf / C Şubesi Ders : TÜRKÇE

**Açıklama:** Sınav ve öğrencinin ders etkinliklerine katılımına yönelik çalışmalar 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Bu nedenle not girişleri 100 tam puan üzerinden yapılacaktır. Öğrencilerin herhangi bir özür durumu olmadan sınava girmeme durumunda öğrenci sınav,proje ve ders etkinliklerine katılım notları bölümüne "0 (Sıfır)" yerine "G (Girmedir)" yazılmalıdır.

**Not Girişi Yapılacak Alanlar**

| Sınav Puanları                      |                          | Projeler                 |                          | Ders Etkinliklerine Katılım |                             |                             |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. Sınav                            | 2. Sınav                 | 1.Proje                  | 2.Proje                  | Ders Etkinliklerine Katılım |                             |                             |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1. <input type="checkbox"/> | 2. <input type="checkbox"/> | 3. <input type="checkbox"/> |

**Listele**

| Sınıf Listesi - Seçilen Alanlara Göre Ders Notu Girişi - ( TÜRKÇE ) |            |         |         |         |         |                |                |                |                      |       |
|---------------------------------------------------------------------|------------|---------|---------|---------|---------|----------------|----------------|----------------|----------------------|-------|
| 24 adet kayıt bulundu.                                              |            |         |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| Okul No                                                             | Adı Soyadı | 1.Sınav | 2.Sınav | 1.Proje | 2.Proje | 1.Ders Et.Kat. | 2.Ders Et.Kat. | 3.Ders Et.Kat. | Proje-Ders Etk. Ort. | Puanı |
| 58                                                                  | ...        | 73      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 62                                                                  | ...        | 60      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 64                                                                  | ...        | 75      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 66                                                                  | ...        | 95      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 70                                                                  | ...        | 68      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 73                                                                  | ...        | 80      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 75                                                                  | ...        | 75      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 76                                                                  | ...        | 75      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 77                                                                  | ...        | 65      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 79                                                                  | ...        | 78      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 81                                                                  | ...        | 77      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 84                                                                  | ...        | 75      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 85                                                                  | ...        | 80      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 86                                                                  | ...        | 60      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 87                                                                  | ...        | 95      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 99                                                                  | ...        | 45      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 157                                                                 | ...        | 85      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 214                                                                 | ...        | 53      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 230                                                                 | ...        | 88      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 233                                                                 | ...        | 66      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 239                                                                 | ...        | 50      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 249                                                                 | ...        | 70      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 260                                                                 | ...        | 40      |         |         |         |                |                |                |                      |       |
| 348                                                                 | ...        | 56      |         |         |         |                |                |                |                      |       |

**Ek-4. Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testi Sonuçları**

| Deney Grubu Ön Test Başarı Puanı |              | Kontrol Grubu Ön Test Başarı Puanı |              |
|----------------------------------|--------------|------------------------------------|--------------|
| Ö1                               | 35           | Ö25                                | 30           |
| Ö2                               | 45           | Ö26                                | 37           |
| Ö3                               | 48           | Ö27                                | 45           |
| Ö4                               | 48           | Ö28                                | 54           |
| Ö5                               | 52           | Ö29                                | 55           |
| Ö6                               | 54           | Ö30                                | 55           |
| Ö7                               | 55           | Ö31                                | 62           |
| Ö8                               | 55           | Ö32                                | 65           |
| Ö9                               | 60           | Ö33                                | 69           |
| Ö10                              | 64           | Ö34                                | 69           |
| Ö11                              | 67           | Ö35                                | 70           |
| Ö12                              | 70           | Ö36                                | 70           |
| Ö13                              | 74           | Ö37                                | 72           |
| Ö14                              | 77           | Ö38                                | 74           |
| Ö15                              | 80           | Ö39                                | 75           |
| Ö16                              | 80           | Ö40                                | 79           |
| Ö17                              | 81           | Ö41                                | 80           |
| Ö18                              | 85           | Ö42                                | 81           |
| Ö19                              | 91           | Ö43                                | 83           |
| Ö20                              | 95           | Ö44                                | 92           |
| Ö21                              | 50           | Ö45                                | 40           |
| Ö22                              | 50           | Ö46                                | 40           |
| Ö23                              | 50           | Ö47                                | 45           |
| Ö24                              | 50           | Ö48                                | 45           |
| Ortalama:                        | <b>63.17</b> | Ortalama:                          | <b>61.96</b> |

**Ek-5. Deney ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Son Testi Sonuçları**

| Deney Grubu Son Test Başarı Puanı |              | Kontrol Grubu Son Test Başarı Puanı |              |
|-----------------------------------|--------------|-------------------------------------|--------------|
| Ö1                                | 48           | Ö25                                 | 35           |
| Ö2                                | 45           | Ö26                                 | 40           |
| Ö3                                | 54           | Ö27                                 | 45           |
| Ö4                                | 60           | Ö28                                 | 55           |
| Ö5                                | 60           | Ö29                                 | 55           |
| Ö6                                | 64           | Ö30                                 | 55           |
| Ö7                                | 65           | Ö31                                 | 60           |
| Ö8                                | 65           | Ö32                                 | 65           |
| Ö9                                | 63           | Ö33                                 | 72           |
| Ö10                               | 75           | Ö34                                 | 70           |
| Ö11                               | 74           | Ö35                                 | 75           |
| Ö12                               | 75           | Ö36                                 | 75           |
| Ö13                               | 85           | Ö37                                 | 70           |
| Ö14                               | 90           | Ö38                                 | 75           |
| Ö15                               | 90           | Ö39                                 | 75           |
| Ö16                               | 92           | Ö40                                 | 84           |
| Ö17                               | 92           | Ö41                                 | 75           |
| Ö18                               | 95           | Ö42                                 | 80           |
| Ö19                               | 91           | Ö43                                 | 85           |
| Ö20                               | 95           | Ö44                                 | 92           |
| Ö21                               | 55           | Ö45                                 | 45           |
| Ö22                               | 55           | Ö46                                 | 40           |
| Ö23                               | 55           | Ö47                                 | 45           |
| Ö24                               | 55           | Ö48                                 | 45           |
| Ortalama:                         | <b>70.75</b> | Ortalama:                           | <b>63.04</b> |

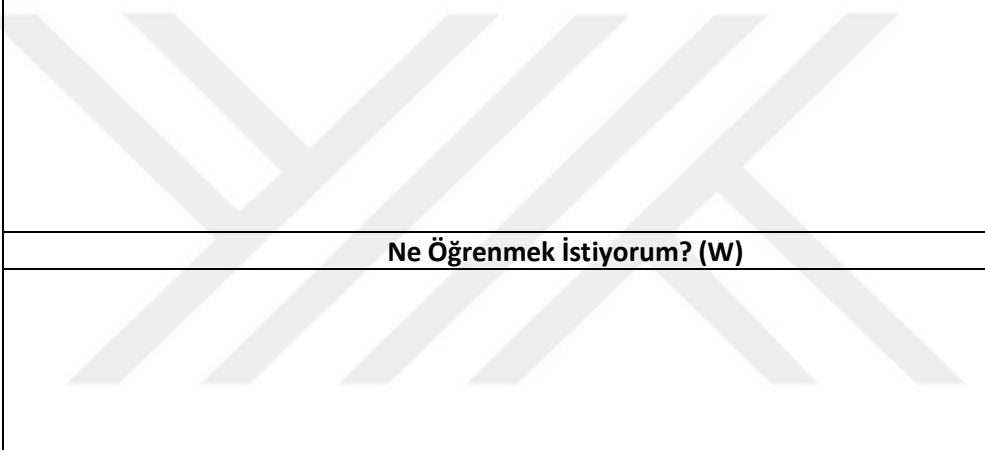
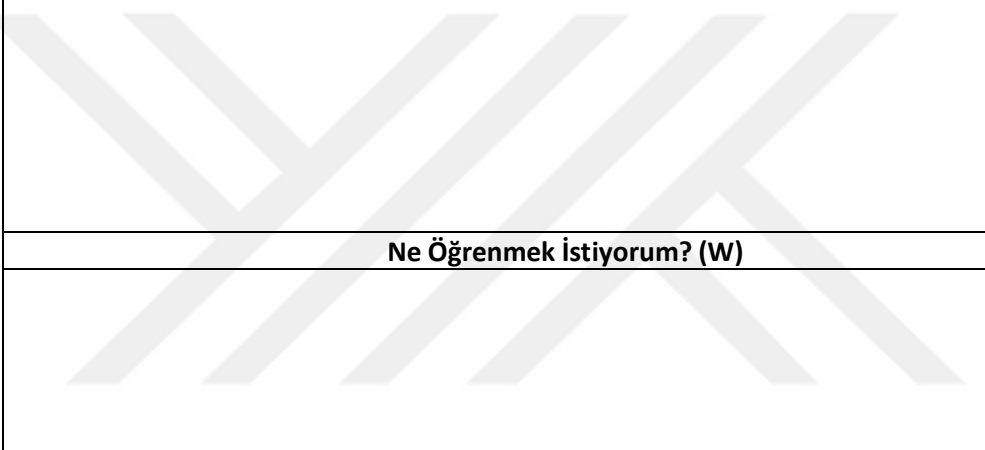
## Ek-6. KWL Stratejisi Uygulama Formu

### Deney Grubu Öğrencileri K-W-L Stratejisi Uygulama Örnekleri

“..... Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Adı :

Soyadı :

|                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ne Biliyorum? (K)</b>                                                            |
|  |
| <b>Ne Öğrenmek İstiyorum? (W)</b>                                                   |
|  |
| <b>Ne Öğrendim? (L)</b>                                                             |
|                                                                                     |

## Ek-7. Çalışmada Kullanılan Bilgilendirici Metinler (1. Hafta)

### 4. Tema

#### Harriki Gözetim

1. Harran'la ilgili araştırmanızdan edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Edindiğiniz bilgilerden hareketle Harran hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi açıklayınız.

#### Harriki Gözetim

**ŞÜKRAN KALECİ (1933-...)**

Gazeteci-yazar olan Kaleci, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesini bitirdi. Çeşitli gazete ve dergilerde yazı dizileri, haberler yayımladı.

#### Metni not alarak okuma yöntemiyle okuyunuz. Metinde yer alan önemli bölümleri veya dikkatinizi çeken noktaları not ediniz.

### UYGARLIKLAR DİYARI HARRAN

Efsaneye göre Âdem ile Havva cennetten kovulduklarında ilk olarak buraya ayak basılar. Yanlarında bir gül dalı bir de nar vardı. Çiçeklerle bezeli yemyeşil topraklara diktikleri gül ve nar hızla büyüdü. İşte böylece bereketli topraklara sahipti Harran. Sabanın kullanıldığı, öküzün çiftte koştuğu ilk yeri.

Kaynaklara göre Harran adına ilk kez Kültepe ve Mari'de bulunan çivi yazılı tabletlerde rastlandı. İÖ 2000'e ait olan bu tabletlerde adı "Har-ra-na" ya da "Ha-ra-na" olarak geçiyordu.

Kimi İslam tarihçileri kentin kuruluşunu Nuh Peygamber'in torunlarından Kaynân'a, kimileri de İbrahim Peygamber'in kardeşi Arân'a bağladı. 13'üncü yüzyıl tarihçilerinden İbn Şadîd'a göre Hz. İbrahim Filistin'e gitmeden önce bir süre bu kentte kaldı. Bu nedenle Harran'a "Hz. İbrahim'in kenti" de denildi. Ama Mezopotamya ile Anadolu arasında bir köprü görevi gören Harran'a en çok "yolların kesiştiği yer" denildi. Harran Üniversitesi inşa edilirken harcına gül suyu katıldığı ve her yağmurdan sonra Harran'ın mis gibi gül koktuğu iddialarına dayanılarak Harran'ın "gülük gülistanlık" anlamına geldiğini söyleyenler de var.

Harran ile ilgili efsanelerin sonu yok. Efsaneleri bir yana bırakıp gerçekleri araştırarak olursak Şanlıurfa'nın 45 km güneyinde bulunan ve merkezinde yer aldığı ovaya da adını veren Harran kenti Tunç Çağı'ndan Hititlere, Asurlulardan Romalılara, Bizanslılardan Osmanlılara birçok uygarlığa yurt oldu. Ancak Harran'ı bu denli önemli kılan dünyanın ilk üniversitesinin bu topraklar üzerinde kurulmuş olmasıdır. 9'uncu yüzyıldan itibaren Harran, İslam âleminin bilim merkezi hâline geldi. Ay, Güneş ve yıldızların kutsal sayıldığı bu topraklarda astronomi ilmine çok önem verildi. Devrin en ünlü matematikçilerinden olan ve aynı zamanda Yunan filozoflarının yapıtlarını Arapçaya çeviren Sabit bin Kurra, atomun mucidi sayılan Cabir İbni Hayyan, din bilgini İbni Teymiyye, dünyanın aya uzaklığını doğru olarak hesaplayan astronomi bilgini Battani ve daha birçok ünlü âlim ve filozof Harran Üniversitesinde yetişti.

(-)

112

Dünyaca ünlü Harran Üniversitesinden günümüze ne yazık ki yalnızca kırk metre yüksekliğindeki gözetleme kulesi kalabildi.

(...)

Yalnızca yolların değil dinlerin de kesiştiği bir noktada yer alan Harran'da farklı dinlerden uluslar yıllarca uyum içinde yaşadılar. Sırasıyla Mittaniler, Asurlular ve Müslümanların eline geçen kent son Emevi halifesi II. Mervan tarafından devletin başkenti ilan edildi. 13'üncü yüzyılda Moğollar tarafından yerle bir edildikten sonra da bir daha hiçbir şey eskisi gibi olmadı.

Harran'da bulunan tarihi kalıntılardan günümüze dek ulaşanların çoğu İslam dönemine aittir. Kenti çevreleyen 4 km uzunluğunda ve 3 km genişliğindeki surların bir zamanlar altı kapısı varmış. Günümüze dek ayakta kalabileni ise yalnızca Halep Kapısı. Kentin güneydoğusunda yer alan ve tümüyle taştan yapılan, dikdörtgen planlı, üç katlı içkale birçok odadan oluşuyor.

İÖ 800 - 900 yıllarında Hititler tarafından iki kat olarak yapılan kalenin ikinci katı önce Ay tapınağı, Romalılar Dönemi'nde ise kilise olarak kullanılmış. Emeviler Dönemi'nde camiye dönüştürülen kaleye kervansaray olarak kullanılmak üzere üçüncü bir kat daha eklenmiş. Yüz elli



#### 4. İÇME

odadan oluşan bu bölümün duvarlarındaki delikler hayvan bağlamak için kullanılmış. İl. Men-  
van tarafından yaptırılan ve Cennet Camii ya da Cuma Camii de denilen zengin taş süslemeli  
Harran Ulu Camii ise Anadolu'nun en eski ve en büyük camisi olma özelliğinin yanı sıra İslam  
taş sanatının en iyi örneklerinden.

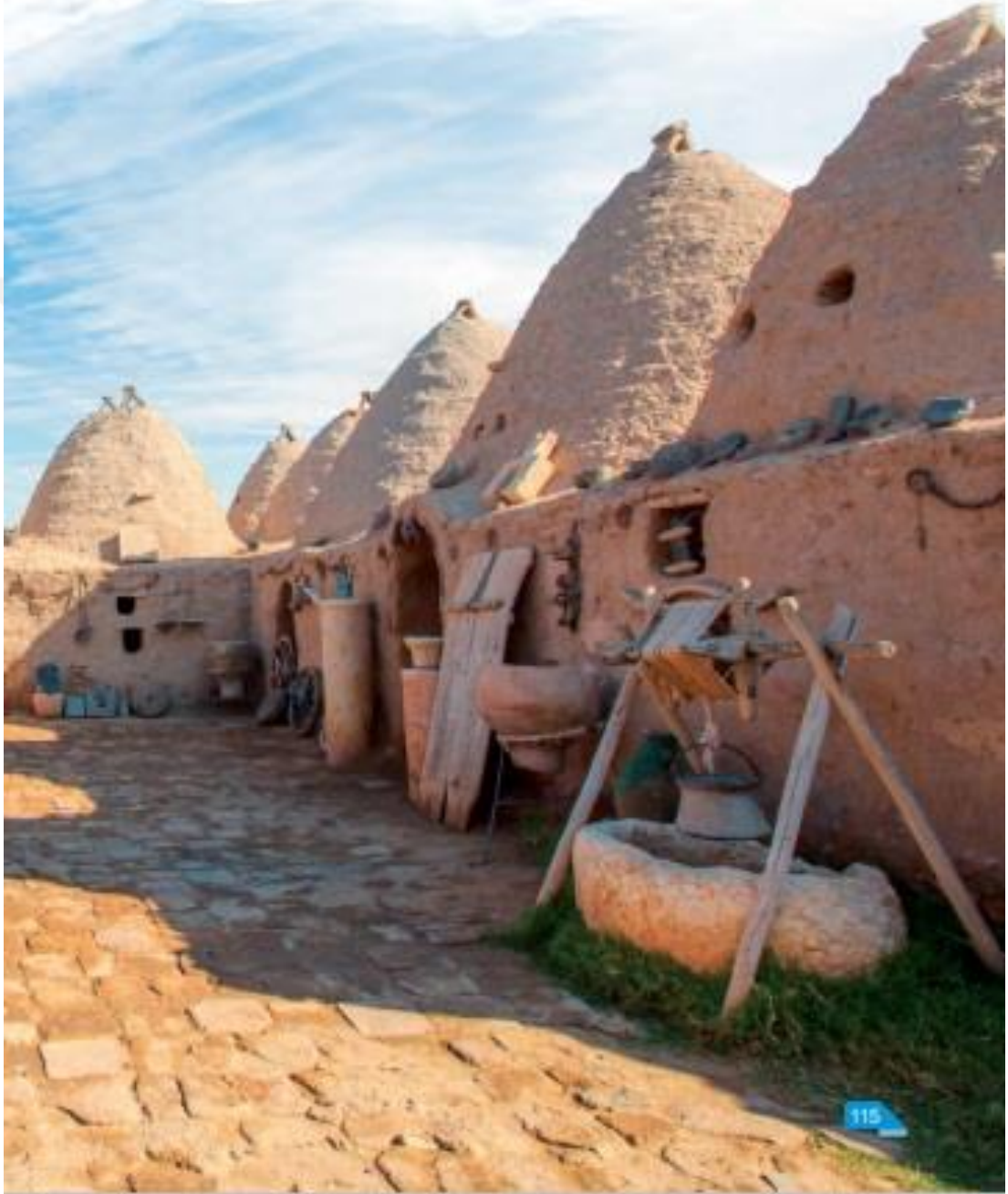
500 yıllık bir geçmişe sahip olan Harran'ın bir başka özelliği de külah biçimindeki konik  
kubbeli evleri. Kalınlıktan toplanan tuğlalarla yapılan evlerin tarihi 150 - 200 yıl öncesine da-  
yanıyor. Yerli halk tarafından inşa edilen evlerin tıpkı Mısır'ın ünlü piramitlerinde olduğu gibi bir-  
takım gizemli yönleri olduğuna inanılıyor. Havanın durumuna göre yazın serin, kışın sıcak olan  
bu evlerde hırçın atlar uysallaşıyor, tavuklar daha fazla yumurtluyor, bitkiler çok çabuk büyüyor.

Birbirinden farklı ulusları, dinleri, dilleri buluşturan Harran, bir zamanlar Cülab ve Deysan  
ırmaklarının sulanyla yaşayan verimli topraklara sahipti. Nehirlerin kurumasıyla bu bereketli



tarım alanları yerini kurak topraklara bıraktı. Asırlar boyu suya ve yeşile hasret yaşadı. Ta ki Atatürk Barajı'ndan çıkan kanallardan gelen sularla kucaklaşınca yavaş yavaş da olsa eski gücüne kavuşmaya başladı. Artık kurak değil, ekili dikili bir arazi. Aynı Âdem ile Havva'nın ayak bastıklarında olduğu gibi...

Şükran KALECİ, *Bütün Dünya* 2000  
(Kısaltılmıştır.)



**Ek-8. Öğrenci Bilgilendirici Metin Çalışma Örnekler (1. Hafta)**

**EK-1**

**Deney Grubu Öğrencileri K-W-L Stratejisi Uygulama Örnekleri**

**"Uygarlıklar Diyarı Harran Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi"**

Adı : Y. Ç. Ç.  
Soyadı : Ç.

| Ne Biliyorum? (K)                                |
|--------------------------------------------------|
| Harran'ın eskiden Şanlıurfa ilinin adı olduğunu. |

| Ne Öğrenmek İstiyorum? (W)                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Uygarlıklar Diyarı Harran'ın nasıl bir yer olduğunu. Uygarlıklar Diyarı Harran'da yaşayan insanlar varmı, Uygarlıklar Diyarı Harran'ın kurucusunun kim olduğunu. |

| Ne Öğrendim? (L)                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hız. Adem ve Havva ilk olarak buraya ayak basmışlardır. astrologiye ve bilime önem vermişler. Hız. İbrahim Filistin'e gitmeden önce Harran kentinde kaldığı için burayı Hız. İbrahim kenti dedeniz. Dünyaca ünlü Harran üniversitesi günümüze kadar ulaşamamış ve gözetleme kulesine dönüştürülmüştür. |

## Ek-7. Çalışmada Kullanılan Bilgilendirici Metinler (2. Hafta)

### 8. Tema

#### Nazırda Çekilmesi

1. Spor ile beden gelişimi arasındaki ilişki hakkında yaptığınız araştırma sonucu edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Boyunuzun uzun mu yoksa kısa mı olmasını istersiniz? Cevabınızı nedenleriyle birlikte açıklayınız.

#### İzlene Bilgisi

DR. MİNE DOĞRU (1978-...)

Spor hekimliği alanında uzman olan Mine Doğru, İstanbul'da bir devlet hastanesinde görev yapmaktadır. Çeşitli bilimsel dergilerde alanıyla ilgili makaleler yazmaktadır.

#### Metni not alarak okuma yöntemiyle okuyunuz.

### BASKETBOL OYNAMAK BOY UZATIR MI?

"Çocuğum basketbol oyna boyun uzun olur." Hemen hemen hepimizin çocukluğunda bu cümleyi duyup dinleyerek geçmiştir. Peki, gerçekten söylenildiği gibi basketbol boy uzatıyor mu? Çocukların boyunun uzamasında zıplama ve atlama hareketlerinin ağırlıklı olduğu basketbolun ne denli etkisi var? Boy uzaması için neler yapılmalı? Bu konuda üç altın kural var. İşte o üç altın kural: Dengeli beslenmek, düzenli uyumak ve spor yapmak.

#### Kalsiyum ve Protein Gelişim İçin Çok Önemli

Bir insanın boyunun uzaması vücutta salgılanan büyüme hormonuyla ilgilidir. Boy anne kamında uzamaya başlar ve ilk 2 yaş ile ergenlik dönemi gelişimin en hızlı olduğu periyotlardır. Fakat kalsiyum ve protein açısından yeterli derecede beslenemeyen kişilerin boyları olumsuz şekilde etkilenmektedir. Beslenme yetersizliği olan toplumlardaki çocukların boylarının kısa kalmasının sebebi de budur. Süt ve süt ürünleri hem protein hem kalsiyum açısından zengin besinlerdir. Bunun dışında beyaz veya kırmızı et, balık, kuru baklagiller mutlaka tüketilmesi gereken besinlerin başında gelmektedir. Sebzeler ve meyvelerin tüketimi de aynı şekilde gelişim için büyük önem taşımaktadır. Çocuklar çok sevmeyen ama brokoli, lahanası, ıspanak ve patates gibi sebzelerin tüketilmesi gelişim için çok faydalıdır. Basketbolun direkt olarak boy uzatmağına yönelik bir kanıt yok. Basketbol ve voleybolda yukarı yöne doğru sıçrama yapılmasına paralel olarak çocukların boylarının uzadığına yönelik bir inanış var. Aslında bu konuda kanıtlanmış bir şey yok.



216

Ama bu tarz sporlarda yapılan düzenli hareketler çocuğun büyüme ve gelişmesine etki ediyor. Basketbol da bu sporlardan bir tanesi. Aynı şekilde yüzme ve atletizm de bu gruba giriyor. Çocuk bu sporları düzenli şekilde yaptığında büyüme hormonu salınımı artıyor. Bununla birlikte bir insanın boyunun uzun ya da kısa olacağı %80 oranında genetikdir. Yani kalıtsal bir süreç söz konusu. Baba ve anne ile yakından ilişkili ama ailede dedeleri, anneanneleri, babaanneleri, çok uzun ya da kısa olan bireyler de çocuğun gelişimini etkileyebiliyor.

#### Düzenli Uykuya Dikkat

Büyüme hormonu çocuğun gelişim döneminde gece saatlerinde ve karanlıkta salgılanır. Çocuk uyumak için geç saatlere kadar kalıyorsa bu durum gelişime negatif yönde etki edecektir. Çocuğun en az 8 saat uykuyu uyuması ve en geç gece saat 10.00'dan sonraya kalmaması gerekiyor.

#### Hızlı Tüketilen Yiyecekler Uzak Durulması Gerekenlerin Başında

Bu tarz yiyecekler insan sağlığı için zararlı ama özellikle çocukluk çağında çok daha zararlı olabiliyor. Bunun bir etkisi olarak da toplumumuzda çocuk obezitesi gün geçtikçe artıyor. Buna karşılık Türk aile yapısındaki yiyecekler gayet sağlıklı olmakla birlikte kullanılan yağ miktarı çok olmadığı sürece çocuk gelişimi için de büyük fayda sağlamaktadır. Sağlıklı beslenmek için çok özel besinlere gerek yoktur.

#### Spor Yapan Çocuk Olsun Yetişkin Olsun Ara Öğün Çok Önemli

Spor yapan bir kişinin antrenman esnasında vücudundaki karbonhidrat depoları boşalıyor. Akşam yemeğine kadar olan sürede vücudun kendini toparlayabilmesi için bir ara öğüne ihtiyaç duyuluyor. Örneğin antrenmandan sonra bir adet muz yenilebilir. Beyaz ekmekte de karbonhidrat var ama basit şeker olarak adlandırılan şeker yönünden zengin olduğu için bizim pek tercih etmediğimiz bir besin.

#### Çocuklarınızı İlgilendikleri Spora Yönlendirin

Sağlıklı yaşam için haftada 3 ila 5 gün spor yapmak gerekir. Çocukların ilgilendiği spor alanlarına yönlendirilmesi çok önemlidir. Çünkü çocuğun spor yapmayı sevmesi gerekiyor. Örneğin yüzmek istiyorsa bu isteğinin engellenmemesini tavsiye ediyoruz. Çocuğu zorladığınız zaman zaten yapmak istemeyecektir. Çocuğun spor yapmasının fiziksel katkısının yanı sıra ruhsal sağlığı ve kendine güveni açısından da çok olumlu etkileri vardır. Beslenme için de aynı şey geçerlidir. Örneğin çocuk süt içmek istemiyorsa onun yerine süt ürünleri yedirmek denenebilir.

#### Boy Kısaldığı Durumunda Hemen İlaça Başvurmayın

Büyüme hormonu sadece büyüme hormonu eksikliği olan çocuğa verilmelidir. Çocuğunun kısa boylu olduğuna dair şikâyeti varsa bir velinin ilk olarak çocuk endokrin uzmanına başvurması lazım. Çocuk doktoru tarafından boy kısaldığının nedeni araştırılabilir. Fakat çocuk yapısal olarak kısa ise yani hormonlarında bir problem yoksa bu çocuklara büyüme hormonu verilmez. Çünkü bu hormonun fazlalığının da sebep olduğu birtakım hastalıklar vardır.

**Dr. Mine DOĞRU**, İstanbul'da Sağlık  
(Kısaltılmıştır.)

## Ek-8. Öğrenci Bilgilendirici Metin Çalışma Örnekler (2. Hafta)

### EK-1

#### Deney Grubu Öğrencileri K-W-L Stratejisi Uygulama Örnekleri

#### "Basketbol Oynama Boy Uzatır Mı? Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi"

Adı : Ahmet  
Soyadı :

| Ne Biliyorum? (K)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bir oyun olduğunu biliyorum.<br>Basketbol oyuncuların uzun olduğunu biliyorum.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Ne Öğrenmek İstiyorum? (W)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Basketbol oynarken çok uzun olanlar sıkıntı yaşarlarmı?<br>Boyumuz çok uzun olursa ne gibi problemler yaşarız?<br>Basketbol oyuncuların boyu çok uzun olursa yine de o<br>oyundan zevk alırmı.<br>Uzun olanlar basketbolda daha mı iyi oynar?                                                                                                                                                                                                                          |
| Ne Öğrendim? (L)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Spor yapmak boyu uzatmaz.<br>Boy uzunluğu yüzde 80 oranla genetiğimizle yani<br>aile büyüklüğümüzle bağlıdır.<br>Spor haftada 3 ila 5 kez yapılmalıdır.<br>Spor yapmak için ara öğünlerde gereklidir.<br>Mızmaz olabilir.<br>Spor yapmak için kendimizde o sporu sevmemeliyiz<br>proteinle beslenmeliyiz: kırmızı et, balık, yumurta,<br>süt vb. ürünler tüketmeliyiz.<br>uyku düzenimizin iyi olması gerektir 8 saat yeterdir.<br>En fazla saat 10a kadar uyumalıyız. |

## Ek-7. Çalışmada Kullanılan Bilgilendirici Metinler (3. Hafta)

5. TEMA - Doğa ve Evren

**HAZIRLIK ÇALIŞMALARI**

1. Yaşadığınız çevredeki su kaynakları ile ilgili arkadaşlarınıza bilgi veriniz.
2. Sizce susuz bir yaşam nasıl olurdu? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

\*Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

**SU KİRLİLİĞİ**

Canlıların yaşamlarının devamlılığı için su oldukça önemlidir. Dünyadaki suların yaklaşık %2'si içilebilir tatlı sudur. Ancak bu kısıtlı oranlardaki tatlı sular insanların bilinçsiz kullanımı sonucunda kirlenir. Su kirliliği, genel olarak insanların neden olduğu etkenlerden dolayı suların kalitesinin azalması veya kullanılmaz hale gelmesidir. Zararlı maddeler suyun niteliğini bozacak miktar ve yoğunlukta suya karıştığında kirlilik meydana gelir. Kanutlar, endüstri kuruluşları, termik santraller, gübreler, kimyasal mücadele ilaçları, tarımsal sanayi atık suları, nükleer santrallerden çıkan sıcak sular ve toprak erozyonu gibi süreçler ve maddeler su kirliliğini meydana getiren başlıca sebeplerdir. Bunların hepsi doğrudan doğruya veya dolaylı olarak canlı ve cansız varlıklara zarar verir.

152



### İçme Suyu Nasıl Temizlenir?

Akarsulardan, göl ve baraj göletlerinden alınan sular işle-  
bilecek hâle gelmesi için çeşitli işlemlerden geçirilir. Bunlardan biri  
olan *divandime*, suların büyük havuzlarda bekletilmeye alınarak içindeki  
taş toprak gibi taneciklerin dibe çökmesidir. Suların kirlenmesine karşı alın-  
abilecek önlemler iki grupta toplanabilir:

- Su kullanımında tasarruf sağlayacak önlemler.
- Suları temizleyen teknik önlemler.

Birinci gruba giren önlemler, atık kirlı su miktarını azaltmayı amaçlar.  
Teknik önlemler ise suyun kirlenmesini önlemeyi ve kirlenmiş suların  
arıtılmasını sağlar.

### Suların Kirlenme Nedenleri Nelerdir?

- Kanalizasyon ve fabrika atık sularının arıtılmadan akarsu ve denizlere boşaltılması.
- Evlerden ve sanayi kuruluşlarından çevreye bilinçsizce atılan atıklar.
- Hava kirliliği sonucunda havaya karışan zehirli gazların, yağışlarla birlikte yeryüzüne inmesi sonucu  
yer üstü ve yer altı sularının kirlenmesi.
- Kaza yapan petrol taşıma tankerlerinin denizlere petrol sızdırması.
- Zehirli atık taşıyan varillerin okyanus diplerine atılması.
- Sanayi kuruluşlarından ve ticari kuruluşlardan bırakılan atıklar: deterjan, petrol, boya...
- Tarım ilaçları ve gübrelerin aşırı kullanımı.
- Hayvansal ve evsel atıklar.
- Sulara bırakılan kurşun, cıva, kalsiyum gibi ağır metaller.

### Su Yüzüne Çıkan Gerçekler

- Kirlı sular; deniz, göl ve nehirlerdeki canlıları olumsuz etkiler.
- Kirlı suları doğrudan kullanan insanlar kolera, dizanteriye, ishale ve bağırsak hastalıklarına  
göğselenirler.
- Sanayi tesislerinden bırakılan yağlı atıklar, suların yüzeyini kaplayarak oksijenin suya geçişini  
engeller.
- Oksijen yetersizliğinden suda yaşayan canlılar yok olur.

### Neler Oluyor?

- Kirlenmiş tatlı suların içme suyu olarak kullanılması sonucunda salgın hastalıklar meydana gelebilir.
- İçme suyu problemi oluşur. Ayrıca akarsu, göl ve denizlerin kirlenmesiyle bunelerde yaşayan  
çeşitli hayvan ve bitkiler zarar görür.
- Oksijen ve güneş ışıdı suyun kokusunu giderir, bazı mikropları öldürür.
- Bazı kimyasal maddeler suyun üstüne serpilerek suda asılı bulunan maddeler dibe  
çökür. Bu, süzme suyun filtrelerden geçirilerek bulanıklığın giderilmesi için yapılır.

Asena MERİÇ



### Ek-8. Öğrenci Bilgilendirici Metin Çalışma Örnekler (3. Hafta)

**EK-1**

**Deney Grubu Öğrencileri K-W-L Stratejisi Uygulama Örnekleri**

**"Su Kirliliği Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi"**

Adı: Muhammed  
Soyad:

| Ne Biliyorum? (K)                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| - Su kirliliği fabrika atıkları ve insanların yerlere çöplerini atmaları sonucu oluşur. |
| - Dünyadaki tatlı su miktarı az olduğundan su kirliliği içme su oranını düşürüyor.      |
| - Bu konuda bilinçli olmalı ve su kaynaklarını korumalıyız.                             |
| - Yere çöp atan insanları uyarmalı, fabrika atıkları için dikkatle ila basurmalıyız.    |

| Ne Öğrenmek İstiyorum? (W)                     |
|------------------------------------------------|
| - Dünyada su kirliliği en fazla ne kadardır?   |
| - Su kirliliği başka hangi yollarla çözülür?   |
| - Su kirliliğinde neden su kahverengiye döner? |
| - Su kirliliği hangi yollarla oluşur?          |
| - Su kirliliği çevre kirliliğine benzer mi?    |

| Ne Öğrendim? (L)                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - Dünyanın %2'si tatlı sudur ama insanlar, konut fabrika ve termal atıklar suyu kirletirler.                                                                                              |
| - Akarsu ve göletlerden gelen sular temizlenmek için bazı aşamalarda geçer bu aşamalardan biri diyetlendirme suyun toprak ve taşlardan arındırır.                                         |
| - Su kirliliğinin nedenlerinden bazıları: fabrika ve evsel atıklar, hayvansal atıklar, bilinçsizce suya çöp atılması, cıva gibi ağır maddelerin suya atılması su kirliliğinin nedenlerin. |

## Ek-7. Çalışmada Kullanılan Bilgilendirici Metinler (4. Hafta)

### İLETİŞİM ALANINDAKİ İCATLAR

Medeniyetin ilk yıllarından itibaren insanlar kısa süre içinde birbirleri ile iletişim kurmanın şekillerini aramışlardır. Yüzyıllar boyu dumandan davula kadar sayısız araç bu iş için kullanılmıştır. Ama gerçekten etkili iletişim araçlarını icat etmek için çok uzun süre beklemek gerekmiştir.



#### Telgraf

İletişim konusunda ilk önemli aygıt olan telgrafı 1830'lu yıllarda icat eden kişi, Amerikalı Samuel Morse olmuştur. Mesajları iletmek için nokta ve çizgilerden bir kod oluşturmuştur. Bu icat halen günümüzde de kullanılan Morse alfabesidir.



#### Radyo

Resmi olarak radyonun doğuşu İngiltere'de Daily Mail gazetesinin, bir konserin ilk kez Amerika'ya kadar yayınlanabildiğini yazdığı 15 Haziran 1920 tarihi olarak kabul edilir. İlk gerçek ve tam anlamı radyo istasyonu 1921 yılında Bolonyalı Guglielmo Marconi'nin ilginç ezgileri sayesinde ortaya çıkmıştır. Radyoyu haber iletme amacıyla kullanmak. 1930'lu yıllarda kısa radyo dalgalarının daha uzak mesafelere de gönderilebileceği keşfedildi. Bugün hala ticari amaçla kurulan radyo istasyonları hemen hemen tüm dalgaları kısa dalgalar halinde göndermektedir. (FM)



#### Telefon

Telefonun mucidi Amerikalı Alexander Graham Bell olarak bilinir. 2002 yılında ABD Kongresi telefonun mucidinin Bell değil, İtalyan Antonio Meucci olduğunu kabul ettiğini bildirdi. Meucci, 1808 yılında Floransa'da doğdu. İletişim alanında gerçek bir devrim yaratmış olmasına rağmen, bir göçmen olarak zor bir hayat yaşamış, New York'ta fakirlik içinde ölmüştür.

Günümüzde artık her evde telefon var ve uydular sayesinde dünyanın diğer ucuyla bile iletişim kurmak mümkün. Telefon hatları sesimiz haricinde faks ve elektronik postaları da transfer edebilmektedir.



### **Cep Telefonu ve Görüntülü Telefon**

1980'li yıllarda cep telefonunun icat edilmesi iletişim alanında ikinci bir devrim olarak kabul edilmektedir. Gittikçe küçülen cep telefonları sayesinde fiş ve kordonlara bağımlı olmaksızın dünyanın her noktasından sevdiklerimize ulaşabiliyoruz. Görüntülü cep telefonları 2004 yılında ortaya çıktı, konuştuğumuz kişinin yüzünü görebilmemizi sağlıyor. Kendilerini sadece işaret diliyle ifade edebilen sağır ve dilsizler için çok yararlı bir alet, çünkü bu sayede artık uzaktaki insanlarla da görüşülebiliyor.



### **Bilgisayar**

Bilgisayarın ilk adımları, İkinci Dünya Savaşı sırasında Amerika Birleşik Devletleri'nde atılmıştır. İlk örnekler, üç saniye içinde 23 rakamlık iki sayıyı çarpabiliyorlardı: O dönem için inanılmaz büyük bir başarıydı. Günümüzün taşınabilir hesap makinelerine eşdeğer özellikteki bu cihaz, bir dolap büyüklüğünde, üç bin kilo ağırlığındaydı ve 1946 yılında araştırmacıları son derece tatmin etmişti.



### **E-Posta**

E-mail ya da diğer adıyla elektronik posta, dünya üzerindeki tüm bilgisayarları birbirine bağlayan bir hat olan internetle birlikte ortaya çıktı. E-posta adresi olan herkes bir telefon görüşmesi ücretiyle dünyanın diğer ucundaki birisine mesaj yazabilir, gönderebilir, alabilir ya da okuyabilir. Bilgisayar, telefon hattı sayesinde dünyanın her yeriyle iletişim kurmanıza olanak tanır. E-posta aracılığıyla resim, belge ve sesli dosya göndermek de mümkün. Ayrıca bilgisayar üzerinden arkadaşlarınızla "chat" yapabilirsiniz. Kelimenin kökeni İngilizcedeki "to chat" fiilinden gelmektedir ve anlamı "çene çalmak, sohbet etmek"tir.

**Giulia BARTALOZZI**  
İcatlar ve Keşifler

## Ek-8. Öğrenci Bilgilendirici Metin Çalışma Örnekler (4. Hafta)

### EK-1

#### Deney Grubu Öğrencileri K-W-L Stratejisi Uygulama Örnekleri

#### "İletişim Alanındaki İcatlar Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi"

Adı : AHMET  
Soyadı

| Ne Biliyorum? (K)                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -Grahambell icat etmiştir. -Görüntülü konuşma. -Sesli konuşma<br>-Telefon, tablet, bilgisayarlarla görüşülebilir. Oyunlarda iletişim geçme. -Teller ve tırtıl sayesinde sesli konuşma gerçekleştirir. |

| Ne Öğrenmek İstiyorum? (W)                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -Grahambell telefonu bulmuşmu geliştirmişmi. -Telefon kaç tane var?<br>-Eskiden hangi tür telefonlar vardı. -Telefon kaç tane var?<br>-Eskiden telefonlarda görüntülü konuşma var mıydı.<br>-Yapının da hangi şarjlar kullanılıyordu? Yapının zor muydur.<br>-Yapının kaç gün veya hafta sürüyordu. |

| Ne Öğrendim? (L)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -Telegraf 1830 yıllarında samuel morse tarafından icat edilmiştir. -Telegraf kullanabilmek için morse kodları bilindi.<br>-Telefonu Grahambell icat etmiştir, İtalyanlar bulmuş.<br>-Görüntülü konuşmayı sağlayan telefonlar 1980 yılında ortaya çıkmıştır. -İlk bilgisayar 3000 kilo ağırlığında ve bir dolap büyüklüğündeymiş. Bilgisayar, Amerikalılar 2. Dünya savaşında icat etmişlerdir. -Görüntülü konuşma en çok diyalog ve konuşma en etkili kişilere fayda sağlamıştır. |

## Ek-7. Çalışmada Kullanılan Bilgilendirici Metinler (5. Hafta)

### 3. TEMA - Bilim ve Teknoloji

**HAZIRLIK ÇALIŞMALARI**

1. Hikikomori ile ilgili yaptığınız araştırma sonucunda elde ettiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Günlük yaşamınızda hangi teknolojik araçları kullanıyorsunuz? Örnekler veriniz.

**\* Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.**

## TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI

Sevgili Çocuklar,  
Dünya her geçen gün yeni teknolojik araç gereçlerle donatılmakta. Her gün kullandığımız ürünlerin yeni modelleri yapılmaktadır.  
Bu gelişmeler hayatımıza sayısız fayda sağlamaktadır. Bununla birlikte teknoloji kullanımı üzerindeki kontrolümüzü kaybetmememiz gerekmektedir. Teknolojik ürünleri kullanırken ölçsüz ve sınırsız davranırsak sağlığımızı kaybederiz, ailemizin üyeleriyle ve diğer insanlarla ilişkilerimizde ciddi sorunlar yaşarız. İşte bu duruma "teknoloji bağımlılığı" adı verilir. Bağımlılık; bilgisayar, tablet ve cep telefonlarıyla internete, televizyona ve başka bir oyun cihazına olabilmektedir. Bir süre sonra kişi kendi temel ihtiyaçlarını dahi ihmal ederek bütün vaktini teknolojik araçla geçirmeye başlar.



### Bağımlılığın Belirtileri Nelerdir?

- Gece geç saatlere kadar bilgisayarın başında kalarak uyku düzenimizin bozulması.
- Bilgisayar, tablet veya cep telefonlarından uzak kalındığında gergin ve boşluktaymış gibi hissetmek.
- İnternette oyun oynamak için yemek öğünlerinden, derslerden ödün vermek.
- Ekran karşısında geçirdiğimiz zaman hakkında yalan söylemek.
- Yüz yüze arkadaşlıklar yerine sıklıkla sanal ortamlarda konuşmak.
- Bilgisayar başında uzun süre kalındığı için duruş bozukluğu, halsizlik, baş ağrısı, sırt ağrıları, obezite gibi rahatsızlıkların baş göstermesi.



### Kendimizi Teknoloji Bağımlılığından Nasıl Korumabiliriz?

İlk yapılacak şey sosyal ve sportif faaliyetlere katılmak. Bağımlı olunan cihazı ailenin ortak kullanımına açmak, ailece yapılacak etkinlikleri artırmak. Ardından cihazların yerini değiştirmek, gelecek için kendinize hedefler koymak ve bu hedefler doğrultusunda planlarınızı yaşamaya geçirmek.

Üretken olmak, yaşamı koordine ederken teknolojiye yenik düşmemek ve teknolojiyi doğru ve yerinde kullanmak amaç edinilmelidir. Gerekirse bir uzmandan da yardım alınabilir.

TSE Öncü Çocuk Dergisi



## Ek-8. Öğrenci Bilgilendirici Metin Çalışma Örnekler (5. Hafta)

**EK-1**

**Deney Grubu Öğrencileri K-W-L Stratejisi Uygulama Örnekleri**

**"Teknoloji Bağımlılığı Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi"**

Adı : Beyza Nur  
Soyadı :

| Ne Biliyorum? (K)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Teknoloji bağımlısı olan insanlar çoğu zaman telefon ve tablet gibi teknolojik aletlerle zamanını geçirir.</li><li>- Arkadaşlık ilişkileri kesilebilir.</li><li>- Derslere odaklanamaz.</li><li>- Gözümüz bozulup kambur kalabiliriz.</li><li>- İnsanlara karşı konuşmamız bile değişebilir.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Ne Öğrenmek İstiyorum? (W)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Bu bağımlılıktan nasıl kurtulabiliriz?</li><li>- Bu bağımlılık nasıl oluşur?</li><li>- Eğer bu bağımlılık gittikçe artarsa ne olur?</li><li>- Bir teknoloji bağımlısı olan insan en fazla kaç saat oynayabilir?</li><li>- Bu bağımlılığın tedavisi varmıdır?</li><li>- Bir tedavisi varsa ne tür bir tedavi yapıyorlar?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Ne Öğrendim? (L)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Teknoloji günlük hayatımızda bize kolaylık sağlayabilir.</li><li>- Her geçen gün teknoloji gelişmektedir.</li><li>- Teknoloji bağımlısı olan insanlar gereksinimleri okutur, mikrop bulağı yüz yüze konuşmaz ve gırtlak hakkında yakın sağlar.</li><li>- Teknoloji bağımlısı olan insanlarda, obezite, baş ağrısı, bel ağrısı gibi sorunlar çıkabilir.</li><li>- Teknoloji bağımlısıysak sosyal faaliyetlere katılıp ailemizle daha çok vakit geçirmeliyiz.</li><li>- Teknoloji bağımlısı olan insanların derslerini okutıp sosyal faaliyetlere katılmak yerine bilgisayar, tablet ve cep telefonu gibi şeylerle vakit geçirmek istedikleri.</li></ul> |

## Ek-7. Çalışmada Kullanılan Bilgilendirici Metinler (6. Hafta)

7. TEMA - Sağlık ve Spor

**HAZIRLIK ÇALIŞMALARI**

1. Geçmişte insanların beslenme biçimleri ile ilgili edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Sağlık ve spor arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız.

\*Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

**OBEZİTE HAKKINDA 10 SORU 10 CEVAP**

**1. Obezite veya şişmanlık nedir?**

Obezite, bir başka deyişle şişmanlık, sağlıklı bir bireyin vücutta anormal veya aşırı yağ birikmesi olarak tanımlanmaktadır. Obezitenin belirlenmesinde sıklıkla **Beden Kitle İndeksi (BKİ)** kullanılır.

**2. Beden kitle indeksi nedir ve niçin kullanılır?**

Beden Kitle İndeksi, bir kişinin ideal boy ve kilo oranına sahip olup olmadığını anlamak için kullanılan bir hesaplama yöntemidir ve baya uygun vücut ağırlığının belirlenmesinde kullanılır.

**3. Obezite neden oluşur?**

- Aşırı ve yanlış beslenme alışkanlıkları
- Yetersiz fiziksel aktivite
- Yaş
- Cinsiyet
- Eğitim düzeyi
- Sosyokültürel etmenler
- Gelir durumu
- Hormonal ve metabolik etmenler
- Genetik etmenler
- Psikolojik problemler
- Sık aralıklarla çok düşük enerjili diyetler uygulanması
- Kullanılan bazı ilaçlar

**4. Obezite bir hastalık mıdır?**

Evet. Eski çağlarda zenginliğin simgesi olduğu düşünülen obezite günümüzde tedavi edilebilen kronik bir hastalık olarak kabul edilmektedir.

**5. Obezitenin tedavisi var mıdır?**

Obezitenin çeşitli tedavi yöntemleri vardır. Obezite tedavisinde kullanılan yöntemler beş grup altında toplanmaktadır:

1. Tıbbi beslenme (diyet) tedavisi
2. Egzersiz tedavisi
3. Davranış değişikliği tedavisi
4. İlaç tedavisi
5. Cerrahi tedavi





Obezite tedavisi hekim, diyetisyen, psikolog, fizyoterapistten oluşan bir ekip tarafından düzenlenmelidir.

**6. Obezitenin yol açtığı sağlık sorunları nelerdir?**

- Diyabet
- Damar hastalığı
- Safra kesesi hastalıkları
- Bazı kanser türleri
- Kireçlenme
- Harlama
- Karaciğer yağlanması
- Astım
- Toplumsal uyumsuzluklar
- Kas-iskelet sistemi problemleri

**7. İleri yaşlarda zayıflamak zorlaşır mı?**

Metabolizma her on yılda bir yavaşlamakta, yaşla birlikte farklı beslenme alışkanlıkları oluşmakta, fiziksel aktivite düzeyi azalmakta, vücudun hormonal dengesi değişmektedir. Bunun yanı sıra geçmişte yapılan birçok diyet girişimi de durumu güçleştirmektedir.

İleri yaşlarda da vücut ağırlığını dengelemek için yeterli ve dengeli beslenme ile birlikte yavaş uygun egzersiz programı seçilerek uygulanmalıdır.

**8. Kilo kontrolü için nereye başvurabilirim?**

Bağlı bulunduğunuz aile hekimine başvuru-

ğunuzda sizin boy ve kilonuzu ölçerek Beden Kitle İndeksini hesaplayacak ve obezite durumunuz var ise gerekli tedaviyi almak üzere sizi ilgili uzman ve diyetisyenin bulunduğu bir hastaneye sevk edecektir.

**9. Zayıflama diyetlerinde nelere dikkat edilmelidir?**

Diyete başlamadan önce hekim kontrolünden geçmeli daha sonra diyetisyen kontrolünde zayıflama diyeti uygulanmalıdır.

Zayıflama diyetleri bireye özgü olmalı, bireyin cinsiyetine, yaşına, boyuna, fiziksel aktivitesine, beslenme alışkanlıklarına uygun olarak planlanmalıdır. Yavaş ve uzun bir süreçte zayıflamalı, ağırlık kaybı, haftada 0.5-1 kilogramı geçmemelidir. Diyet ile birlikte düzenli fiziksel aktivite yapılmalıdır.

**10. Fiziksel aktivitenin obezite tedavisinde faydası nedir?**

Obez ve fazla kilolu bireylerde egzersiz, yağ dokusu ve karın bölgesindeki yağlanmayı azaltmakta, diyet yapıldığında görülebilen kas kütlesi kayıplarını önlemektedir. Ayrıca kan kolesterolü, kan yağları, kan şekeri ve kan basıncını dengelemesine yardımcı olur, stresi azaltır ve kendine güveni artırır.

T.C. Sağlık Bakanlığı Broşürü

**Ek-8. Öğrenci Bilgilendirici Metin Çalışma Örnekler (6. Hafta)**

**EK-1**

**Deney Grubu Öğrencileri K-W-L Stratejisi Uygulama Örnekleri**

**OBEZİTE HAKKINDA**  
"..... Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi"

Adı : Botağ  
Soyadı : ...

| Ne Biliyorum? (K)                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sıfman insanlar<br>Olması Bereken kilonun çok daha fazlası<br>Obezite olan insanların zayıflamak istediklerini<br>Bazı insanların obezite olmak istemediklerini<br>Bazı insanlar obezite dan kişilerle alakı seçtiğini<br>Obezitenin bir hastalık olduğunu |

| Ne Öğrenmek İstiyorum? (W)                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obezite neyden oluşur?<br>Neden fazla kilo alanlara obezite denir?<br>Obezite faydalı bir şey mi?<br>Obezite olanlar nasıl obezite olmaktan çıkar?<br>Neden obezite diye bir şey var?<br>Obezite nasıl zararları var? |

| Ne Öğrendim? (L)                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obezitenin bir hastalık olduğunu<br>Obezite 3 farklı şekilde tedavi olduğunu<br>Obezite diyet yapıldığında, egzersiz yapıldığında hastalığı kontrol<br>Obezite yaş, cinsiyet gibi şeylerle meydana geldiğini.<br>Obezite dengesiz yemek yemeyle meydana geldiğini.<br>Obezitenin birazda kişinin dengesiz yemek yemesiyle oluş |

### Ek-9. Öğretmen Gözlem Formu

### Ortaokul 6. sınıfta K-W-L Stratejisinin Kullanımına İlişkin Gözlem Formu

|                                  |
|----------------------------------|
| Giriş Etkinlikleri               |
| 1- Konuya hazırlık ve giriş:     |
|                                  |
| Gelişme Etkinlikleri             |
| 2- Öğrenme- öğretme süreci       |
|                                  |
| 3- K-W-L Stratejisinin kullanımı |
|                                  |
| Sonuç Etkinlikleri               |
|                                  |

## Ek-10. Görüşme İçin Veli Onam Formu

Değerli Veli, Hamza Yaşar tarafından yürütülmekte olan “**KWL Stratejisinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarılarına Etkisi**” başlıklı doktora tezine katkı sunmanızı amaçlamaktayız. Bu araştırmada öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamada KWL stratejisine yönelik görüşlerini almayı amaçlamaktayız.

Araştırma için öğrencilerin tahminen 25-30 dakika ayırması istenecektir. Araştırmaya 24 kişi katılacaktır. Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmadığınızdan emin olun. Bu formlardan elde edilen bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır. Çalışmamızın amacına ulaşması için sizden beklenen bütün soruları eksiksiz ve samimi cevaplamanızdır. Bu formu onaylamanız bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğinizi ifade etmektedir. Ancak çalışmayı yarıda bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilen bilgiler tamamen araştırma dâhilinde olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Görüşme yazılı veya sesli olarak kayıt altına alınacak ve çalışma sonrası istenirse kayıtlar silinecektir. İzniniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi kullanılmayacak onun yerine takma bir isim kullanılacaktır. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi edinmek isterseniz araştırmacıya şimdi sorabilir veya hamza.yasar@hotmail.com e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyup velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü katılımına rıza gösterdiğinizizi imzalamanızı rica ediyorum. Çalışmaya sunduğunuz katkılar için çok teşekkür ederim.

### **(Katılımcının Beyanı)**

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın amacını ve kapsamını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Öğrencimin kişisel bilgilerimin özenle korunması konusunda yeterli güven verildi. Velisi bulunduğum öğrencim, bu çalışmayı istediği zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğini ve bıraktığı takdirde herhangi bir olumsuz durum ile karşılaşmayacağını anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, velisi bulunduğum öğrencimin hiçbir baskı olmadan katılmasını kabul ediyorum.

### **Katılımcı Veli**

Adı-Soyadı:

Tel:

İmza:

### **Görüşmeci:**

Adı-Soyadı:

Tel:

İmza:

## Ek-11. Ders Planı Örneği

### Ders Uygulama Planı Örneği (1. Hafta)

|                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Süre                                                            | 40+40+40+40                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| DERS                                                            | TÜRKÇE DERSİ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| SINIF                                                           | 6. SINIF                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| METİN                                                           | .....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| KAZANIMLAR                                                      | 1. Dinleme kurallarını uygular<br>2. Dinlediğini anlar<br>3. Konuşma kurallarını uygular<br>4. Kendini ifade eder<br>5. Okuma kurallarını uygular<br>6. Okuduğunu anlar<br>7. Yazma kurallarını uygular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ                                    | KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru-Cevap                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| DERS ALANI                                                      | Okul, sınıf                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| KULLANILAN EĞİTİM MATERYALLERİ VE ARAÇ GEREÇLER                 | Öğretmen: Öğretmen Ders Kılavuz Kitabı, Tahta, Kalem, Formlar<br>Öğrenci: KWL Stratejisi Uygulama Formu, Kalem                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| ETKİNLİK ÖRNEĞİ                                                 | <b>KWL Formu</b><br><br>1. Öğrencilere uygulama yapılacak “.....” metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır.<br>2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sütuna Bildiklerim (K), 2. Sütuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sütuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır.<br>3. Öğretmen tarafından öğrencilere işlenecek bilgilendirici metin konusunda kısa bilgi verilir. Öğrenciler metne kısaca göz atar ve konu hakkında bildiklerini söyler.<br>4. Öğrencilerin ön bilgilerini metin ile ilgili, neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar.<br>5. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar.<br>6. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar.<br>7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir. |
| Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Problem Çözme, deney, ödev, vb.) | 1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir.<br>2. Cevaba ulaşılmayan soruları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Ölçme Değerlendirme (Grupla Öğrenmeye Dayalı)                   | KWL Formunun doldurulması,                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Dersin Diğer Derslerle İlişkisi                                 | Drama, Seçmeli Okuma Becerileri                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar                        | 1. Bu ders planı 40’+40’+40’ 40’ olmak üzere 2 ders saati için hazırlanmıştır. Sadece KWL stratejisinin ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarılarına etkisini ölçme amacıyla hazırlanmıştır.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

## Ek-12. Öğrenci Görüşme Soruları

Değerli Öğrencilerim,

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda, Doç. Dr. Yasin Kılıç'ın danışmanlığında yürütmekte olduğum **“KWL Stratejisinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarılarına Etkisi”** başlıklı doktora tezim kapsamında bir çalışma yürütmekteyim. İlgili çalışmada kullanılmak üzere değerli görüşlerinizi almak amacıyla KWL Stratejisi konusunda sekiz (8) soruluk bir görüşme formu hazırladık. Bu sorulara vereceğiniz yanıtlar yaklaşık olarak 25-30 dakikanızı alacaktır. İlgili sorulara vereceğiniz samimi yanıtlarınız, araştırmamıza ve eğitimimize önemli katkı sağlayacaktır. Çalışmamızda sağlıklı olarak bir sonuca ulaşabilmek için, aşağıdaki bütün soruları eksiksiz ve doğru olarak yanıtlamanız çok önemlidir. Bu formlardan elde edilen bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Görüşme yazılı veya sesli olarak kayıt altına alınacak ve çalışma sonrası istenirse kayıtlar silinecektir. Katkılarınız için sizlere teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

**Hamza YAŞAR**

1. Türkçe dersimizde bilgilendirici metinleri anlama çalışmalarında KWL stratejisi kullanıldı. KWLstratejisi ile ilgili görüşlerinizi bizimle paylaşmak ister misiniz?
2. KWL stratejisinin hangi bölümü sizin için daha ilgi çekicidir, niçin?
3. KWL stratejisinde uyguladığımız basamaklardan en zorlandığınız basamak hangisiydi? Niçin?
4. KWL stratejisinin diğer derslerde kullanılması uygun olur mu, ilgili dersin daha iyi öğrenilmesine katkısı olur mu? Niçin?
5. Türkçe derslerinde kullandığımız KWL stratejisinin hoşunuza giden yönleri nelerdi?
6. Türkçe derslerinde kullandığımız KWL stratejisinin hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdi?
7. Bilgilendirici metinleri bu stratejiyle işlemenin faydaları nelerdir?
8. Eklemek istediğiniz düşünceler varsa belirtiniz.

### Ek-13. Okuduğunu Anlama Başarı Testi / Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenci,

Bu öğrenci kişisel bilgi formu yapılacak olan araştırma için bilgi elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında asla kullanılmayacak, araştırmacı dışında hiç kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmadan verimli sonuçlar elde edilmesi için bu formda yer alan sorulara, size en uygun biçimde, içtenlikle ve eksiksiz olarak cevap vermeniz gerekmektedir.

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaşınız:
3. Evde televizyon var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
4. Evde bilgisayar veya tablet var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
5. Evde internet erişiminiz var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
6. Günde kaç saat televizyon izliyorsunuz? ☐ 0-2 ☐ 2-4 ☐ 4 ve üzeri
7. Günde kaç saat internette vakit geçiriyorsunuz (EBA hariç)? ☐ 0-1 ☐ 1-2 ☐ 2 ve üzeri
8. Yılda okuduğunuz kitap sayısı kaçtır? (ders kitapları dışında) ☐ 0-5 ☐ 5-10 ☐ 10 ve üzeri

## Ek-14. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

### Değerli öğrenciler,

Aşağıda okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve boşluk doldurma sorularıyla oluşturulan 25 adet soru bulunmaktadır. Soru kâğıdı üzerine işaretleme yapabilirsiniz. Sınav bitiminde, soru kâğıtlarını teslim etmeniz gerekmektedir. Soruları dikkatli bir şekilde okumadan yanıtlamayınız. Her soru 4 puan değerindedir. Başarı testi için belirlene süre 40 dakikadır. Herkese başarılar dilerim.

Hamza YAŞAR

**Adınız-Soyadınız:**

**Sınıfınız-Şubeniz:**

.....?.....

Ülkemizde, özellikle son yıllarda, Türk bilim insanları tarafından çok sayıda teknolojik ürün geliştirildi. Millî Teknoloji Hamlesi çerçevesinde yapılan çalışmalarla ülkemizde geliştirilen uçaklar, helikopterler, insansız hava araçları gibi yerli hava araçlarımız da bu ürünlerden bazıları. Bilim insanlarımız bu ve benzer teknolojik ürünleri geliştirmek için üniversitelerde, Ar-Ge ve tasarım merkezlerinde sürekli çalışıyor. Gelin şimdi ülkemizde geliştirilen bazı hava araçlarını yakından tanıyalım.

Yeni nesil temel eğitim uçağı HÜRKUŞ: Türk pilot ve mühendis Vecihi Hürkuş'un anısına bu adla adlandırılan uçak, iki kişilik oturma düzenine sahip, alçak kanatlı ve tek motorlu bir eğitim uçağı. Hürkuş'tan bugüne kadar üç farklı model olmak üzere toplam 18 adet üretildi. Üretilen ilk model olan Hürkuş-A ilk uçuşunu 2013 yılında gerçekleştirdi. Diğer modeller Hürkuş-B ve Hürkuş-C ise 2018'de... Hürkuş-C, kendi sınıfında en iyi pilot görüşüne sahip ve yüksek performanslı motoru var. Hatta diğerlerinden farklı olarak pilotlar için gerekli olan oksijeni üretebilen bir sistemi de var. Hürkuş eğitim için kullanılmasının yanı sıra ülkemizde pek çok gösteri uçuşu da gerçekleştiriyor.

Genel maksat helikopteri GÖKBEY: En zorlu hava koşullarında, gece ve gündüz uçabilecek biçimde tasarlanmış ve üretilmiş ilk genel maksatlı yerli helikopter. İki görevli personel ve 12 yolcu kapasitesine sahip. Gökbey, yolcu taşıma, kargo, arama kurtarma gibi görevlerde etkin biçimde kullanılacak. Ayrıca hava ambulansı olarak da görev yapabilecek. 2018 yılında ilk uçuşunu başarılı bir biçimde gerçekleştiren helikopterin 2021 yılında seri üretimine geçilmesi planlanıyor.

Uçan Araba CEZERİ: Hem yolcu hem de kargo taşımacılığında kullanılmak amacıyla geliştirilmiş bir hava aracı olan Cezeri'nin prototipi geçtiğimiz yıl İstanbul'da düzenlenen TEKNOFEST'te tanıtıldı. Kent ulaşımında trafik yoğunluğunu önleyeceği, lityum-iyon şarj edilebilen bataryaları sayesinde hava kirliliğinin önüne geçeceği ve sağlık kuruluşlarının acil gereksinimlerini kolayca karşılayabileceği öngörülmüyor.

İnsansız hava aracı Bayraktar, TB2: Tüm sistemleri ülkemizde üretilen Bayraktar TB2, mobil yer kontrol istasyonu aracılığıyla kontrol ediliyor. 2014'te ilk uçuş testi yapıldıktan sonra üretimi yapılmaya başlandı. Bu tarihten beri ülkemizde aktif olarak kullanılıyor. Aynı zamanda başka ülkelere de satılıyor. Bu hava aracı Türk havacılık tarihinde kendi sınıfında 27 saat 3 dakikayla en uzun havada kalma ve 8,24 kilometre yükseklikle en yüksek uçuş rekorunun sahibi. Bayraktar TB2 keşif ve havadan gözetleme yapabiliyor. Ayrıca uçuş sırasında çektiği videoları eş zamanlı olarak belirli bir aygıtla göndermesiyle canlı yayın yapılmasını da sağlıyor.

(Bilim Çocuk Dergisi, Eylül 2020, s. 18-19)

1-10. soruları metne göre cevaplayınız.

1- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi yukarıdaki metin için en uygun başlık olabilir?

- a) Yeni Nesil Uçaklar
- b) Robotik Hava Araçları
- c) Millî ve Yerli Teknoloji
- d) Teknoloji Dünyası

2- Yazar bu metni aşağıda verilen hangi amaçla yazmış olabilir?

- a) Öğüt vermek
- b) Bilgi vermek
- c) Etkilemek
- d) Üstünlük taslamak

3- Metin aşağıdaki seçeneklerden hangisi ile devam ederse konu bütünlüğü bozulmamış olur?

- a) Çok Rotorlu İnsansız Hava Aracı SERÇE
- b) Karbon Film Kaplama
- c) Yaylı Tambur
- d) Pusula

4- Parçaya göre “Millî Teknoloji Hamlesi” aşağıdakilerden hangi anlamda kullanılmıştır?

- a) İnsanlar tarafından yapılan teknolojik hamle
- b) Evrensel teknoloji hamlesi
- c) En üst teknoloji girişi
- d) Türk teknoloji girişi

5- Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Metinde sayılan araçlar Türk bilim adamları tarafından geliştirilmiştir.
- b) Hürkuş, Türk pilot ve mühendis Vecihi Hürkuş tarafından icat edilmiştir.
- c) Gökbey, acil durumlarda arama kurtarma amacıyla da kullanılabilir.
- d) Sağlık kuruluşlarının acil ihtiyaçları için Cezeri önemli avantajlar sağlayacaktır.

6. Doğru ise D, Yanlış ise Y yazınız.

... Metinde verilen araçlar Sadece AR-GE ve tasarım merkezlerinde üretilmiştir.

... Hürkuş, A, B, C, D gibi modellere sahiptir.

... Cezeri, Lityum-iyonla şarj edilmektedir.

... Yeni nesil araç yapımında Türkler önemli ülkelerden biri olmuştur.

7- Parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Türkler tarafından geliştirilen cihazlar acil durumlar için oldukça önemlidir.
- b) İnsansız hava araçları birçok açıdan Türk teknolojisine katkılar sağlamıştır.
- c) Millî hamle ile uçak sanayisi hizmet sektöründe birinci sıraya yerleşmiştir.
- d) Türkler son yıllarda toplu ulaşım araçlarında büyük gelişmeler göstermiştir.

8- “Ülkemizde, özellikle son yıllarda, Türk bilim insanları tarafından çok sayıda teknolojik ürün geliştirildi.” cümlesindeki “geliştirildi” ile hangisi anlatılmak istenmiştir?

- a) Var olan icatlar üzerinde çalışılmıştır.
- b) Yeni teknolojik ürünler icat edilmiştir.
- c) Var olan icatlar yeniden icat edilmiştir.
- d) İcatlar değiştirilmeden yeniden kullanılmıştır.

9-Boşlukları uygun bir şekilde doldurunuz.

\* Üç farklı model ile üretilen hava aracı

.....

\* En yüksek uçuş rekoruna sahip hava aracı

.....

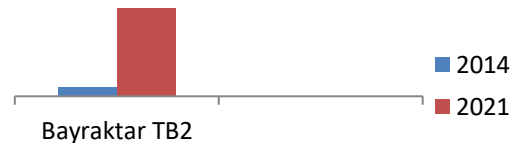
10. Aşağıdaki görsel hangi hava aracını temsil etmektedir?



a)

- a) Uçak c) Drone
- b) Helikopter d) Uydu

b) Aşağıdaki çizelgeye göre Bayraktar'ın yıllar içindeki uçuş süresi için neler söylenebilir



.....

.....

.....?.....

Türkçe ya da Türk dili, Güneydoğu Avrupa ve Batı Asya'da konuşulan, Türk dilleri dil ailesine ait sondan eklemeli bir dil. Türk dilleri ailesinin Oğuz dilleri grubundan bir Batı Oğuz dili olan Osmanlı Türkçesinin devamını oluşturur. Dil, başta Türkiye olmak üzere Balkanlar, Ege Adaları, Kıbrıs ve Orta Doğu'yu kapsayan eski Osmanlı İmparatorluğu coğrafyasında konuşulur. Ethnologue'a göre Türkçe, yaklaşık 83 milyon konuşuru ile dünyada en çok konuşulan 16. dildir. Türkçe Türkiye, Kıbrıs Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs'ta ulusal resmî dil statüsüne sahiptir. Türkçe, diğer pek çok Türk dili ile de paylaştığı sondan eklemeli olması ve ünlü uyumu gibi dil bilgisi özellikleri ile karakterize edilir. Türkçede sözcüklerin bir kısmı Arapça, Farsça ve Fransızca gibi yabancı dillerden geçmedir. Ayrıca başta benzerlik anlamında Azerice olmak üzere, Gagavuzca ve Türkmence gibi diğer Oğuz dilleri ile Türkçe yüksek oranda karşılıklı anlaşılabilirlik gösterir.

Türkçe 1928'de Atatürk önderliğinde gerçekleştirilmiş Harf Devrimi'nden beri Latin alfabesini temel alan Türk alfabesi ile yazılır. Standart Türkçedeki imla kuralları Türk Dil Kurumu tarafından denetlenir. İstanbul Türkçesi olarak da adlandırılan İstanbul ağzı, Türkçenin standart formudur ve Türkçe yazı dili bu ağzı temel alır. Bununla birlikte Güneydoğu Avrupa ve Orta Doğu'da çeşitli Türkçe şiveleri bulunur ve bu şiveler İstanbul Türkçesi ile çeşitli ses ve dilbilgisi farklılıklarına sahiptir.

(<https://tr.wikipedia.org/wiki/Türkçe> / Kısaltılmıştır)

**11- Metnin konusunu yazınız.**

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

**12- Türkçe dili hangi dilin devamını oluşturur?**

.....

**13-Türkçe dilinin konuşurunun çok olması size göre neyi ifade eder?**

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

**14- Türkçe birçok yabancı dilden faydalanmıştır, diller birbirinden nasıl etkilenir?**

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

**15- Türkçe sözcüklerin bir kısmı hangi dillerden geçmiştir?**

.....  
.....

**16- Doğru ise D, Yanlış ise Y yazınız.**

... Orta Doğu'da Türk şiveleri bulunur.

... Osmanlı Türkçesi Batı ve Doğu Oğuz dilleri grubunda yer alır.

**17- Türkçe dili için aşağıdakilerden hangisi doğru değildir?**

- a) Sondan eklemeli bir dil özelliğine sahiptir.
- b) Latin alfabesi ile Türkçe dili ortaya çıkmıştır.
- c) Türkçe dili birden çok şive ile konuşulabilir.
- d) Harflerde yapılan yenilikler M. Kemal önderliğinde gerçekleştirilmiştir.

**18- Bu parçadan çıkarılması gereken ana düşünce aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Türkçe dünyada en çok konuşulan dildir.
- b) Türkçe Avrupa dil ailesine bağlıdır.
- c) Türkçe kendine özgü özellikleri olan zengin bir dildir.
- d) Türkçe en zengin dil ailesine sahiptir.

**19- “Türkiye Türkçesi” aşağıdaki lehçelerden en çok hangisi ile benzerlik gösterir?**

- a) Azerice
- b) Gagavuzca
- c) Türkmence
- d) Kırgızca

**20- Aşağıdakilerden başlıklardan hangisi bu metin için en uygun olabilir?**

- a) Dil Ailesi
- b) Türkçe Dili
- c) Türkçenin Üstünlükleri
- d) Türk Dünyası

**(21 ve 22. soruları metne göre cevaplayınız.)**

**21-** Malazgirt Savaşı'ndan sonra Selçuklu Türkleri, Ankara'yı fetheder, şehrin adını kayıtlara "Engûrî" olarak geçirirler. Seyyah-ı âlem Evliya Çelebi'miz, Seyahatnamesinde Ankara ve çevresinde Anadolu'nun en güzel üzümlerinin yetiştiğini, sultan sarayına üzümlerin buradan gönderildiğini, bu yüzden şehre "üzüm şehri" demek olan "Engûrî" dendiğini yazar. Bazı tarihçilerse Hititler devrinde Ankara adının "Ankuva" olduğunu, bundan dolayı Ankara dendiğini ileri sürerler.

(Metin Özdamarlar, kısaltılmıştır)

**Ankara ile ilgili hangisi söylenemez?**

- a) Ankara ismini Evliya Çelebi vermemiştir.
- b) Ankara, üzüm şehri olarak da bilinmektedir.
- c) Engûrî, üzüm anlamına gelmektedir.
- d) Hititler Ankara ismini Ankuva olarak kullanmıştır.

**22- Yazar bu metni aşağıda verilen hangi amaçla yazmış olabilir?**

- a) Karşılaştırma yapmak
- b) Bilgi vermek
- c) Etkilemek
- d) Bilgiyi tartışmak

**23-** Mersin Büyükşehir Belediyesi tarafından ilkökul ve ortaokul düzeyindeki çocuklara "Afet ve Çocuk Ajandası" dağıtılıyor. Çocukları afetler konusunda bilinçlendirmek amacıyla özel olarak hazırlanan 10 bin adet ajanda, merkez ve kırsaldaki okullara ulaştırılıyor. Ajandalar, doğal afetler ile ilgili önemli bilgi ve mesajlar içeriyor. Sayfalarının bir yüzünde not yazma bölümü, diğer yüzünde ise eğitici ve öğretici bilgilerin yer aldığı ajanda, gerek içerdiği bilgiler gerekse çizgisel tasarımları ile âdeta bir ders kitabı niteliğinde. (Basından, kısaltılmıştır)

**Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?**

- a) İçerik düzenlemesi nedeniyle ajanda ders kitabına benzetilmiştir.
- b) Mersin Valiliği çocuklar için faydalı bir çalışma yürütmüştür.
- c) Ajandalar il merkezinde yer alan okullara ulaştırılmıştır.
- d) Bir yüzünde eğitici, diğer yüzünde öğretici bilgilerin yer aldığı ajanda ders kitabı niteliğindedir.

**24-** Karagöz, deve veya manda derisinden yapılan insan, hayvan veya eşya resimlerinin, çubuklar yardımıyla arkadan verilen ışıkla beyaz perde üzerinde hareket ettirilmesi esasına dayanan gölge oyunudur. Adını, başkişisi olan Karagöz'den almaktadır. Gölge oyununun kaynağı Güneydoğu Asya ülkeleri olarak kabul edilir. Türkiye'ye gelişi hakkında ise değişik görüşler vardır. (www.turkoloji.cu.edu.tr)

**Bu metinden çıkarılması gereken ana düşünce aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Karagöz oyunun kaynağı Türkiye'dir.
- b) Karagöz bazı araçların bileşimiyle meydana gelen bir oyun türüdür.
- c) Karagöz oyunu Türkiye'de sıklıkla oynanmaktadır.
- d) Karagöz oyununun başkahramanı Karagöz'dür.

**25-** Pantomim, sözcükleri kullanmadan bir öykü anlatma, bir mesaj verme ya da bir karakteri canlandırma sanatıdır. "Sözsüz tiyatro" olarak da adlandırılan bu sanat dalının Eski Yunan ve Roma dönemlerinden günümüze ulaştığı biliniyor. Pantomim sanatçıları bir şeyi anlatmak için yüz ifadelerini ve beden hareketlerini kullanırlar. Gösterilerinde müzik ve dansa da yer verebilirler. Sahneye çıkarken yüzlerine özel bir makyaj yaparlar ya da maske takarlar. Pantomim gösterileri tek kişilik de olabilir, bir grup tarafından da sergilenebilir. Ayrıca bu gösteriler tiyatro salonlarında yapılabileceği gibi sokakta da yapılabilir. Pantomim sanatının öncülerinden biri Fransız oyuncu Marcel Marceau (Marsel Marsö)'dür. Ülkemizde pantomim sanatının öncüsü oyuncu ve yazar Erdiç Dinçer'dir.

(Bilim Çocuk Dergisi, kısaltılmıştır)

**Aşağıdaki metni dikkatlice okuyunuz. Metinle ilgili verilen ifadelerden metne göre doğru olanların başına "D", yanlış olanların başına "Y" yazınız.**

... Pantomim bir sanat türüdür.

... Bir şeyleri anlatabilmek için yüz ifadeleri tek başına yeterlidir.

... Pantomim sadece gruplarda değil, istenirse bireysel olarak da yapılır.

... Erdiç Dinçer Pantomim'i Marcel Marcea'dan öğrenmiştir.

### Ek-15. Değerlendirme Rubriği

Çalışma kapsamında basit düzeyde anlama ve derinlemesine anlama sorularına yönelik Akyol (2016)'un puanlama rubriği örnek alınarak çalışmaya uyarlanmıştır. Bu puanlama rubriği çalışma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi sorularına göre geliştirilmiştir.

---

#### Basit anlama sorularına yönelik;

---

1. Tam ve eksiksiz şekilde cevap verilen sorular için; “4” puan.
2. Yarım veya eksik yanıtlanan sorular için; “2” puan.
3. Hiç cevaplanmayan veya boş bırakılan sorular için”0” puan verilerek değerlendirme sonuçlandırılmıştır.

---

#### Derinlemesine anlama sorularına yönelik

---

1. Tam ve eksiksiz şekilde cevap verilen sorular için; “4” puan.
2. Eksik olmasına rağmen beklenen yanıtın yarsından fazlasını verenler için; “3” puan.
3. Yarım veya eksik yanıtlanan sorular için; ”2” puan.
4. Hiç cevaplanmayan veya boş bırakılan sorular için; ”0” puan verilerek değerlendirme yapılmıştır.

#### Okuduğunu anlama başarı testimizde;

**1-5, 7-8, 10, 17-20 ve 22-24. sorular** basit anlamaya yönelik çoktan seçmeli sorular olup tam cevap veren 4 puan, hiç cevap vermeyen veya yanlış cevaplar için 0 puan olarak değerlendirilir.

**6, 21 ve 25. sorular** metne göre doğru-yanlış cümleleri tespit etmeye yönelik olup 4 tanesini doğru işaretleyen “4” puan, 3 doğru seçenek için “3” puan, 2 seçenek işaretleyen için “2” puan, 1 seçenek işaretleyen için “1” ve hiçbir seçeneği doğru işaretlemeyen için “0” puan olarak değerlendirilir.

**4-7, 9, 11, 12-16, sorular** derinlemesine anlamaya dayalı sorular olup eksiksiz olarak yanıtlanan sorular için; “4” puan, eksik olmasına rağmen beklenen cevabın yarsından fazlasını verenler için; “3” puan, yarım veya eksik yanıtlayanlar için; ”2” puan, hiç cevap verilmeyen veya boş bırakılan sorular için; ”0” puan verilerek değerlendirme yapılmıştır.

**25 sorudan** alınabilecek en yüksek puan; 100

## Ek-16. Uygulamada Kullanılması Düşünülen Metinler İçin Uzman Görüşü

Sayın Uzman,

6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde, bilgilendirici metinlerde okuduğunu başarılarının değerlendirilmesi için “bilgilendirici metinler” derlenmiştir. Bilgilendirici metinler öğrencilere daha önce okutulmayan fakat Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca resmi ders kitabı olarak okutulan kitaplardan alınmıştır. Bu kapsamda şu kitaplar incelenmiştir:

1. Türkçe Ders Kitabı 6 (MEB Yayınları, 2017-2018)
2. Türkçe Ders Kitabı 6 (Ekoyay Eğitim Yayıncılık, 2019-2020)
3. Türkçe Ders Kitabı 6 (Ata Yayıncılık, 2021-2022)
4. Türkçe Ders Kitabı 6 (MEB Yayınları, Nihal Ertürk, 2021-2022)
5. Türkçe Ders Kitabı 6 (MEB Yayınları, Sabri Ceylan, 2021-2022)

Kapsam geçerliğini sağlamak için metinlerin dersin kazanımlarına, araştırmanın amaçlarına ve öğrenci düzeyine uygunluğu gibi konularında görüşlerinize başvurulmuştur. Metinlerin açık ve anlaşılabilirliğini “1 (en düşük)” ile “5 (en yüksek)” puanları arasında derecelendirmeniz istenmektedir.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Hamza YAŞAR

Ağrı İ.Ç. Üni. Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi

**Metnin Başlığı:** .....

| Sayı | Metin özellikleri                                              | Uygun değil | Kısmen uygun | Uygun |
|------|----------------------------------------------------------------|-------------|--------------|-------|
| 1    | Sınıf seviyesi                                                 |             |              |       |
| 2    | Metnin anlam bütünlüğü                                         |             |              |       |
| 3    | Metnin konusu                                                  |             |              |       |
| 4    | Yazarın amacı                                                  |             |              |       |
| 5    | Metnin ana ve yardımcı fikirleri                               |             |              |       |
| 7    | Başlık-metin ilişkisi uyumu                                    |             |              |       |
| 8    | Yazım ve imla kuralları                                        |             |              |       |
| 9    | Açık ve sade anlatımı                                          |             |              |       |
| 10   | İçeriğin öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygunluğu |             |              |       |

**Ekleme istediğiniz görüş ve önerileriniz:**

| No | Metin Adı                                         | Yazar                 | Tema                      | Puan |
|----|---------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------|------|
| 1  | Uygarlıklar Diyarı Harran                         | Şükran Kaleci         | Millî Kültürümüz          |      |
| 2  | Terumi (Parmaklarla Okunan Çocuk Dergisi)         | Yalvaç Ural           | Okuma Kültürü             |      |
| 3  | Yosun Pilleri                                     | Deniz Koç             | Bilim ve Teknoloji        |      |
| 4  | Basketbol Oynama Boy Uzatır Mı?                   | Dr. Mine Doğru        | Sağlık ve Spor            |      |
| 5  | Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim ki?            | Merve Bilge Atalay    | Sağlık ve Spor            |      |
| 6  | Kastamonulu Şerife Bacı                           | İsmail Bilgin         | Millî Mücadele ve Atatürk |      |
| 7  | Üç Boyutlu Yazıcılarla Çizimler Gerçeğe Dönüşüyor | Yasemin Şahin         | Bilim ve Teknoloji        |      |
| 8  | Piri Reis'in Eserleri                             | Pınar Dünder          | Bilim ve Teknoloji        |      |
| 9  | Oya                                               | Mine Erbek            | İletişim                  |      |
| 10 | Aziz Sancar                                       | Suat Turgut           | Bilim ve Teknoloji        |      |
| 11 | Teknoloji Bağımlılığı                             | Öncü Çocuk Dergisi    | Bilim ve Teknoloji        |      |
| 12 | Su Kirliliği                                      | Asena Meriç           | Doğa ve Evren             |      |
| 13 | Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap                 | T.C. Sağlık Bakanlığı | Sağlık ve Spor            |      |
| 14 | Büyük Keşifler                                    | Tuğba Can             | Bilim ve Teknoloji        |      |
| 15 | İnsansı Robotlarla Tanışalım                      | Seçil Güvenç Heper    | Bilim ve Teknoloji        |      |
| 16 | Muhteşem Karıncalar                               | Nick Arnold           | Dünya ve Çevre            |      |
| 17 | Evliya Çelebi                                     | Behzat Taş            | Millî Kültürümüz          |      |
| 18 | İlk Türk Piyanosu                                 | Aytaç Yalman          | Sanat ve Toplum           |      |
| 19 | İletişim Alanındaki İcatlar                       | Giulia Bartalozzi     | Bilim ve Teknoloji        |      |
| 20 | Kenan Sofuoğlu                                    | Doğukan Gezer         | Sağlık ve Spor            |      |

**Ek-17. Bilgilendirici Metinler İçin Uzman Puanlaması**

| NO | METİN                                             | UZMAN 1 | UZMAN 2 | UZMAN 3 | UZMAN 4 | TOPLAM |
|----|---------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|--------|
| 1  | <b>Uygarlıklar Diyarı Harran</b>                  | 4       | 4       | 4       | 4       | 16     |
| 2  | Terumi (Parmaklarla Okunan Çocuk Dergisi)         | 1       | 2       | 2       | 1       | 6      |
| 3  | Yosun Pilleri                                     | 1       | 1       | 1       | 2       | 5      |
| 4  | <b>Basketbol Oynama Boy Uzadır Mı?</b>            | 5       | 3       | 5       | 4       | 17     |
| 5  | Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim ki?            | 2       | 2       | 3       | 1       | 8      |
| 6  | Kastamonulu Şerife Bacı                           | 3       | 2       | 2       | 2       | 9      |
| 7  | Üç Boyutlu Yazıcılarla Çizimler Gerçeğe Dönüşüyor | 3       | 3       | 2       | 3       | 11     |
| 8  | Piri Reis'in Eserleri                             | 4       | 2       | 2       | 3       | 11     |
| 9  | Oya                                               | 3       | 3       | 3       | 2       | 11     |
| 10 | Aziz Sancar                                       | 3       | 4       | 4       | 4       | 15     |
| 11 | <b>Teknoloji Bağımlılığı</b>                      | 5       | 4       | 5       | 5       | 19     |
| 12 | <b>Su Kirliliği</b>                               | 5       | 4       | 4       | 5       | 18     |
| 13 | <b>Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap</b>          | 5       | 5       | 5       | 4       | 19     |
| 14 | Büyük Keşifler                                    | 3       | 3       | 2       | 4       | 12     |
| 15 | İnsansı Robotlarla Tanışalım                      | 3       | 3       | 3       | 3       | 12     |
| 16 | Muhteşem Karıncalar                               | 4       | 3       | 3       | 3       | 13     |
| 17 | Evliya Çelebi                                     | 4       | 3       | 3       | 3       | 13     |
| 18 | İlk Türk Piyanosu                                 | 3       | 2       | 2       | 2       | 9      |
| 19 | <b>İletişim Alanındaki İcatlar</b>                | 4       | 5       | 5       | 4       | 18     |
| 20 | Kenan Sofuoğlu                                    | 3       | 3       | 2       | 2       | 10     |

## **Ek-18. Türkçe Dersi 6. Sınıf Öğretim Programında Bulunan Okuma ve Anlamaya Yönelik Kazanımlar**

### **T.6.3. OKUMA**

#### **Söz Varlığı**

T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

- a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.
- b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

#### **Anlama**

T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

*“Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.”*

T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.6.3.16. Okuduklarını özetler.

T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.

*“Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.”*

T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.

T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.

T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

*“Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.”*

T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.

- a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.
- b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.
- c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

*“Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.”*

T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.

- a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir.
- b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.

T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.

*“Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları üzerinde durulur, bunların türlerine değinilmez.”*

T.6.3.28. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

*“Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.”*

T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

- a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.
- b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.

T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

*“Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.”*

T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.

*“İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.”*

T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.



### Ek-19. KWL Stratejisinde İzlenecek Adımlar

|                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1.ADIM</b><br>                                                                                                                                                     |
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Öncelikle bilgilendirici metnin başlığını inceleyiniz.</li><li>2. Başlıkla ilgili tüm bildiklerinizi K (Ne biliyorum?) kısmına yazınız.</li></ol>                                                             |
| <b>2.ADIM</b><br>                                                                                                                                                     |
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. İncelemiş olduğunuz başlıkla ilgili neler öğrenmek istersiniz?</li><li>2. Öğrenmek istediğiniz tüm bilgileri W (Ne bilmek istiyorum?) bölümüne yazınız.</li></ol>                                             |
| <b>3. ADIM</b><br>                                                                                                                                                   |
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Metni dikkatli bir şekilde ve anlayarak okuyunuz (tekrarlı okuma yapabilirsiniz).</li><li>2. Okuduğunuz metinde anlamını bilmediğiniz sözcükleri belirleyerek anlamlarını bulunuz.</li></ol>                  |
| <b>4. ADIM</b><br>                                                                                                                                                  |
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Okuduğunuz metinle ilgili neler öğrendiklerinizi dikkatlice düşününüz.</li><li>2. Öğrendiğiniz bilgileri L (Neler öğrendim?) bölümüne yazınız.</li></ol>                                                      |
| <b>ÇALIŞMA SONU</b><br><br>Doldurmuş olduğunuz formu baştan sonra kontrol ederek çalışma öncesi bildiklerinizi ve çalışma sonrası öğrendiklerinizi karşılaştırınız. |

**Ek-20. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Oluşturulan Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularının Kazanım Dağılımı Belirtke Tablosu**

| KAZANIMLAR                                                                                          | BİLGİLENDİRİCİ METİNLER VE İLGİLİ TEST SORULARI |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
|                                                                                                     | İstikbal Göklerdedir!                           |
|                                                                                                     | Tüm Ayrıntılarıyla Derimiz                      |
| <b>T.6.3.5.</b> Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. | 4-8-18                                          |
| <b>T.6.3.17.</b> Metinle ilgili soruları cevaplar.                                                  | 3-9-13-14-15-20                                 |
| <b>T.6.3.19.</b> Metnin konusunu belirler.                                                          | 12                                              |
| <b>T.6.3.20.</b> Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.                                         | 7-17-24                                         |
| <b>T.6.3.21.</b> Metnin içeriğine uygun başlık belirler.                                            | 1-19                                            |
| <b>T.6.3.24.</b> Metnin içeriğini yorumlar.<br>(Öznel/Nesnel)                                       | 2-16-22                                         |
| <b>T.6.3.29.</b> Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.                                        | 5-6-21-23-25                                    |
| <b>T.6.3.30.</b> Görsellerle ilgili soruları cevaplar.                                              | 10                                              |
| <b>T.6.3.35.</b> Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.                            | 11                                              |

## **Ek-21. Başarı Testi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme İçin Uzman Görüşü Formları**

### **Başarı Testi İçin Uzman Görüşü Değerlendirme Formu**

Sayın Uzman,

6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde, bilgilendirici metinlerde okuduğunu başarılarının değerlendirilmesi için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” hazırlanmıştır. Testin hazırlanmasında; 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar esas alınmıştır. Ek-13’te okuduğunu anlama başarı testleri sunulmuştur.

Kapsam geçerliğini sağlamak için testlerdeki soruların dersin kazanımlarına, araştırmanın amaçlarına, öğrenci düzeyine uygunluğu ve testlerdeki ifadelerin öğrenciler için anlaşılır olup olmadığı konularında görüşlerinize başvurulmuştur. Soruların açık ve anlaşılabilirliğini “Uygundur.”, “Uygun Değildir.” , “Düzeltilmeli” şeklinde ve öğrenci düzeyi açısından ise “Kolay (K)”, “Orta (O)”, “Zor (Z)” olarak derecelendirmeniz istenmektedir.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Hamza YAŞAR

Ağrı İ.Ç. Üni. Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi

### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İçin Uzman Görüşü Değerlendirme Formu**

Sayın Uzman,

Türkçe dersinde 6. Sınıf öğrencileri ile 6 hafta boyunca haftada dört ders saati olmak üzere bilgilendirici metinleri anlamaya yönelik KWL stratejisine dayalı okuma etkinlikleri yapılacaktır. Karma yöntem, açımlayıcı sıralı desenin kullanıldığı uygulamada, araştırma sonunda KWL stratejisi ile okuma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu ile uygulama hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları Ek-12’de belirtilmiştir. Sizlerden soruların açık ve anlaşılabilirliği, öğrenci düzeyine uygunluğu açısından “Uygundur.”, “Uygun Değildir.”, “Düzeltilmeli.” şeklinde görüşlerini bildirmeniz istenmektedir.

Soruların araştırmanın amacına ve yöntemine uygunluğu bakımından ise “Yönteme Uygundur.”, “Yönteme Uygun Değildir.” ve “Yönteme Göre Düzeltilmeli.” biçiminde dönütlerinizi bildirmeniz beklenmektedir.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Hamza YAŞAR

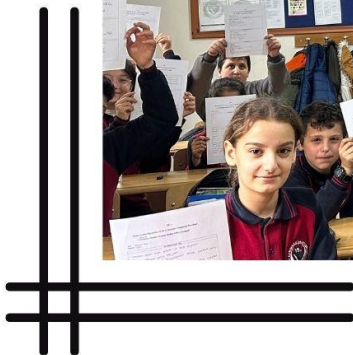
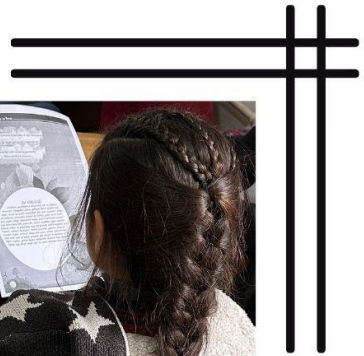
Ağrı İ.Ç. Üni. Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi

## Ek-22. Çalışma Kapsamında Kullanılan Metinlerin Kaynakçası

| Metnin Adı                                 | Metnin Yazarı                 | Metnin Bulunduğu Kaynak                                            |
|--------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 1 <b>Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap</b> | T.C. Sağlık Bakanlığı Broşürü | İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı (MEB Yayınları, Nihal Ertürk 2022) |
| 2 <b>Teknoloji Bağımlılığı</b>             | Öncü Çocuk Dergisi            | İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı (MEB Yayınları, Sabri Ceylan 2022) |
| 3 <b>İletişim Alanındaki İcatlar</b>       | Giulia Bartalozzi             | İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı (MEB Yayınları, 2018)              |
| 4 <b>Su Kirliliği</b>                      | Asena Meriç                   | İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı (MEB Yayınları, Nihal Ertürk 2022) |
| 5 <b>Basketbol Oynama Boy Uzatır Mı?</b>   | Dr. Mine Doğru                | İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı (Ata Yayıncılık, 2022)             |
| 6 <b>Uygarlıklar Diyarı Harran</b>         | Şükran Kaleci                 | İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı (Ata Yayıncılık, 2022)             |

Ek-23. Uygulama Sürecinde Çekilen Fotoğraflar





## ÖZ GEÇMİŞ