



## ALTINCI, YEDİNCİ VE SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ\*

### SIXTH, SEVENTH AND EIGHTH GRADERS' LEVEL OF READING COMPREHENSION STRATEGY USE

Arzu GÜNGÖR\*\*

**ÖZET:** Bu araştırmada 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada veriler Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. İlköğretim okullarında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin (n=858) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; a) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerlerini bulmaya çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları, b) öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanıma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği, c) 6., 7. ve 8. sınıfta yer alan kız öğrencilerin 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları, d) 7. sınıfların 8. sınıf öğrencilerine göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** okuduğunu anlama, strateji, cinsiyet farklılıkları, sınıf düzeyi

**ABSTRACT:** In this research, reading comprehension strategies used by the sixth, seventh and eighth graders and their level of reading comprehension strategy use were examined with regard to gender and grade. The data were collected based on The Reading Comprehension Scale. The sample consists of the sixth, seventh and eighth graders (n=858). Findings revealed that (a) the sixth, seventh and eighth graders guess the meanings of unknown words, answer questions related to the text, read aloud, try to find important parts in the text, use reading comprehension strategies more often than other strategies, (b) the students' level of reading comprehension strategy use varies with regard to gender in favour of females, (c) female students in the sixth, seventh and eighth grade use effective comprehension strategies more often in comparison with female students in the eighth grade, and (d) seventh graders use reading comprehension strategies more often than eighth graders.

**Keywords:** reading comprehension, strategy, gender differences, grade level

## 1. GİRİŞ

Eğitimin amacını gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin okuduklarını anlaması gerekmektedir. Okuduğunu anlama Türkçe dersinin temel amaçlarından birini oluşturmaktadır. Ancak sadece Türkçe dersi için gerçekleştirilmesi gereken bir hedef değildir. Öğrenciler tüm eğitim düzeylerinde, farklı derslerde başarılı olmak için okuduklarını anlamaları gerekmektedir. Eğer öğrenci okuduğunu anlamada güçlük çekiyorsa yani iyi bir okuyucu değil ise eğitim sürecinde, dolayısıyla mesleki fırsatlarda ciddi dezavantajlar ile karşı karşıya kalacaktır (Adams, 1980).

### 1.1. Okuduğunu Anlama

Hem eğitim sürecinde hem de sosyal yaşamda bilgi kazanımının temel yollarından biri olan okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görmek, algılamak, tanımak ve bunların anlamını kavramak, (Öz, 2001; Kavcar ve diğ., 2001), kıyaslamalar yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek, yargıya varmak ve olayları analiz ederek, sentez yaparak değerlendirmektir (Güneş, 2004; Ruşen, 2001). İki ayrı çaba gibi görünen "okuma ve anlama" aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. **Okuduğunu da anlamak ister.**

\* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 6-9 Temmuz 2004'te bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, arzu.gungor@deu.edu.tr

**Anlayarak okuma** sürecinin birinci aşaması iyi okumak ise ikinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır (Demirel, 1999).

Yukarıdaki tanımda da görüldüğü gibi okumak sadece sözcükleri ya da cümleleri görmek demek değildir. Okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinlikler gereklidir (Dökmen, 1994). Çünkü verimli bir okumada, okuyanın da dinleyenin yaptığına eş bir şekilde okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimleriyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir (Karadağ, 2003).

Öğrencilerin okudukları metinleri, sorgulayabilmeleri, eleştirebilmeleri, metinler üzerinde yaratıcı fikirler üretmeleri, karşılaştırmalar yapmaları, yorumda bulunmaları, yargıya varmaları ancak kavrayabilmeleri ile mümkündür. Bu öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecinde belli yolların izlenmesi gerekmektedir. Bu süreçte izlenen yollar öğrenme stratejilerini (Açıkgöz, 2003) ifade etmektedir. Öğrencilerin okudukları metni anlama için izledikleri yollar da onların okuduğunu anlama stratejilerini göstermektedir.

## 1.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Araştırmalar etkili ve iyi okuyucuların, okuduğunu anlama etkililiğini artırmak ve sürdürmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklı bilişsel etkinlikler kullandığını ortaya koymaktadır. Araştırmacılar okuma öncesinde kullanılabilecek etkili okuduğunu anlama stratejilerinin; (a) harekete geçme ve güdülenme (b) metni ne amaçlı okuduğunun belirleme, (c) genel bir anlam oluşturmak için materyali gözden geçirme, (ç) öngöründe bulunma, (d) kavram yoluyla beyin fırtınası yapma (Bingham, 2001; Brown, 1980; Collins ve Cheek, 1999; Klingner, Vaughn ve Schumm, 1998; Nist, Holschuh, 2000; Quiocho, 1997) olduğunu belirtmektedirler.

Okuma sırasında kullanılacak okuduğunu anlama stratejilerinin; (a) hedefe yoğunlaşarak karmaşıklığı giderme (b) önceki bilgiler ile metinde sözü edinilen fikirler arasında bağ kurma, (c) metinle ilgili tahminler yapma, sonuç çıkarma, anlam yaratmak için ima edilen bilgiyi kullanma (ç) metni okurken not alma (d) okuma hızını ayarlama, bilinmeyen sözcüğün anlamını içerikten çıkarmaya çalışma, anlaşılmayan yerleri belirleme (e) metinde geçenleri gözünde canlandırma (Anderson, 1980; Bingham, 2001; Chamot ve diğerleri, 2003; Collins ve Cheek, 1999; Pressley ve Wharton-McDonald, 1997; Salembier, 1999) olduğunu ifade etmektedirler.

Okuma sonrasına kullanılacak okuduğunu anlama stratejileri ise; (a) özet yapma, (b) metne ilişkin sorulara cevap verme, (c) sentez için metin üzerinde düşünme, (d) metin ile ilgili resim çizme, ana fikre vurgu yapan grafikler ve haritalar yapma (Ciardiello, 1998; Parker, 2001; Rich ve Blake, 1994; Pressley ve Wharton-McDonald, 1997) olduğunu belirtmektedirler.

Okuduğunu anlama süreci için yukarıda belirtilen stratejilere elbette farklı stratejiler eklemek de mümkündür. Bu stratejilerin biri ya da birkaçı bazı öğrenciler için çok etkili bazıları için ise etkili olmayabilir. Önemli olan öğrencinin kendisi için etkili olanları seçmesi ya da anlama sürecinin değişik yerlerinde, farklı pek çok okuduğunu anlama stratejisini aynı anda kullanabilmesidir. Çünkü yurtdışında yapılan araştırmalarda, öğrencilerin metni anlamak için kullandığı okuduğunu anlama stratejilerinin, okuduğunu anlama başarılarını artırdığını göstermiştir (Alfassi, 1998; De Corte ve diğ., 2001; Fucks ve diğ., 1999; Guthrie ve diğ., 1999; Klingner, Vaughn, Schumm, 1998; Nist ve Holschuh, 2000).

## 1.3. Okuduğunu Anlama Sürecinde Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi

Yurtdışında yapılan çalışmalarda, kız öğrencilerin erkeklere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Amerika'da Ulusal Eğitimdeki Gelişmeyi Değerlendirmenin yaptığı uzun dönemli çalışmada (1988-1996) 4. sınıfta okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu saptanmıştır (Rudell, 2000). Avustralya'da yapılan, 1975 ve 1998 yılları arasında değerlendirilen bir diğer çalışmada 9-14 yaşlar arasındaki kız öğrencilerin, aynı yaşlardaki erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu saptanmıştır (Rothman, 2002). Bu sonucu Brantmeier, (2000), Moss, (2000) Phakiti

(2003), Pomplun ve Nita (1999), Pomerantz, Saxon ve Altermatt, (2002) tarafından yapılan araştırmalar da desteklemektedir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı olmaları onların daha çok okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ile de ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım sıklıkları, buldukları sınıf düzeyine göre de değişmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça strateji kullanım sıklıkları da artmaktadır (Oxford, 1994). Örneğin Hamurcu'nun (2002) öğrenme stratejileri ile ilgili yaptığı çalışmada benzer bir sonuç elde edilmiştir. Okul Öncesi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin strateji kullanım sıklıklarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. İkinci sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha sık öğrenme stratejileri kullandığı saptanmıştır. İlköğretim düzeyinde yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar göstermiştir. Örneğin Daners'in 2., 4. ve 6. sınıflar üzerinde yaptığı çalışmada, 6. sınıf öğrencilerinin 2. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha bilinçli okuduğunu anlama stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Yine Forrest ve Waller'in yaptığı çalışmada da 6. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre okuma amaçları doğrultusunda farklı pek çok okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları saptanmıştır (Rudell, 2000). Araştırmaların sonucunda öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe daha çok öğrenme stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında, ülkemizde Türkçe dersinin önemli hedeflerinden biri olan okuduğunu anlama ile ilgili yeteri kadar araştırmanın olmadığı ve daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu görülmektedir. Özellikle okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin ne tür okuduğunu anlama stratejilerini kullandıklarına ilişkin araştırmanın olmadığı saptanmıştır. Bu araştırmada bu gereksinimden yola çıkılarak, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, (a) okudukları bir metni anlamak için hangi okuduğunu anlama stratejilerini kullandıklarını, (b) okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarının cinsiyetlerine (c) farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarının cinsiyetlerine ve (ç) sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediği sorularına yanıt aranmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Katılımcılar

Bu araştırmaya 2003 öğretim yılında İzmir ili metropol alanında bulunan çeşitli ilköğretim okullarından rastlantısal seçilen 6. (kız=104, erkek=122), 7. (kız=127, erkek=166), ve 8. sınıf (kız=165, erkek=174), öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler "Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği" (OASÖ) ile toplanmıştır. Bu ölçek Açıköz ve Kılıç (2003) tarafından geliştirilmiştir. OASÖ 5'li Likert tipi 36 madde içermektedir. Ölçeğin Faktöriyel Geçerliliği için örneklem grubunun ölçeğe verdikleri yanıtları üzerinde uygulanan Faktör Çözümlemesi sonuçları kullanılmıştır. Buna göre Faktör Yüğü 0.40'ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Yalnızca seçilen 26 madde üzerinde tekrar Faktör Çözümlemesi uygulanmış ve OASÖ'nin tek faktörde toplandığı ve Alpha Güvenirlilik Katsayısının 0.85 olduğu belirlenmiştir.

### 2.3. Veri Toplama ve Analiz

Veri toplama sürecinde örnekleme giren sınıfların her birinde o gün o ders saati sınıfta bulunan öğrencilerin tümüne OASÖ uygulanmıştır. Veriler SPSS bilgisayar paket programı ile; Ortalama (O), Standart Sapma (SS), t testi, Varyans Çözümlemesi, Scheffé testi kullanılarak yapılmıştır.

## 3. BULGULAR VE YORUM

### 3.1. İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanım Düzeyleri

İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlamak amacıyla kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla OASÖ'ye verdikleri yanıtların Madde Aritmetik Ortalamaları, Standart

Sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlardan, öğrencilerin okudukları bir metni anlamak amacıyla en sık kullandıkları stratejilerin: bilmediği kelimelerin karşılığını bulma, ilgili soruları yanıtlama, yüksek sesle okuma, önemli yerlerini bulmaya çalışma olduğu saptanmıştır.

### 3.2. İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanım Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için kız ve erkek öğrencilerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığını ortaya koymak amacı ile t testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 3.1’de verilmektedir.

**Tablo 3.1.** İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmalarının Cinsiyetlerine Göre Dağılım (O, SS ve t testi Sonuçları)

Sınıflar	Cinsiyet	n	O	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
6. 7. ve 8.	Kız	396	3.50	.56	856	4.28	Fark Önemli t(856)=1.96 P<.05
	Erkek	462	3.32	.61			

Tablo 3.1’de yer alan bulgular incelendiğinde kız (O=3,50) ve erkek (O=3,32) öğrencilerin ortalamalarının birbirine yakın olmadığı ve kız öğrencilerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t testi sonucunda iki grubun okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları arasında fark önemli çıkmıştır.

### 3.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanımları ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki

İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3.2’de sunulmuştur. Tablo 3.2’de yer alan bulgular incelendiğinde 7. (O=3.52) ve 8. (O=3.49) sınıftaki kız öğrencilerin ortalamalarının 6. sınıftaki kız öğrencilerin ortalamalarından (O=3.48) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Farklı düzeylerdeki erkek öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında ise 6. sınıf (O=3.40) ve 7. sınıf (O=3.40) öğrencilerinin ortalamalarının aynı olduğu ve 8. sınıf (O=3.21) öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır.

**Tablo 3.2.** Kız ve Erkek Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmaları ve Sınıf Düzeyleri (O, SS)

Cinsiyet	6. sınıf			7. sınıf			8. sınıf		
	n	O	SS	n	O	SS	n	O	SS
Kız	104	3.48	.57	127	3.52	.57	165	3.49	.53
Erkek	122	3.40	.64	166	3.40	.59	174	3.21	.58

Kız ve erkek öğrencilerin farklı sınıf düzeyindeki ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 3.3’te verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Kız ve Erkek Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmaları (Varyans Çözümlemesi Sonuçları)

Sınıflar	VK	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
6., 7., 8.	GA	2	10.468	2.094	6.11	Fark Önemli
	Gİ	852	291.656	.342		F (2, 852)= 3,00 P<.05
	GENEL	857	302.127			

Tablo 3.3 incelendiğinde Varyans Çözümlemesi sonuçlarına göre farklı sınıf düzeylerinde kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeyleri arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Değişik sınıf düzeylerinde yer alan kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanım düzeyleri arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmıştır. Scheffé testine göre 6., 7. ve 8. sınıflarda bulunan kız öğrenciler ile 8. sınıfta bulunan erkek öğrenciler arasında farkın önemli olduğu belirlenmiştir.

### 3.4. İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanımları ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır.

**Tablo 3.4.** Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Sınıflara Göre Dağılımı (O, SS)

Sınıflar	n	O	SS
6.	225	3.44	.61
7.	292	3.45	.59
8.	341	3.34	.57
Toplam	858	3.40	.59

Tablo 3.4'teki ortalamalar incelendiğinde 7. sınıf (O=3.45) ve 6. sınıf (O=3.44) öğrencilerinin ortalamalarının 8. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından (O=3.34) yüksek olduğu görülmektedir. Aritmetik Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 3.5'de verilmiştir.

**Tablo 3.5.** Öğrencilerin Sınıflara Göre Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Varyans Çözümlemesi Sonuçları)

Sınıflar	VK	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
	GA	2	2.073	1.037	2.95	Fark Önemli
6., 7., 8.	Gİ	855	300.054	.351		F(2, 855)= 3,00 P<.05
	GENEL	857	302.127			

Tablo 3.5 incelendiğinde Varyans Çözümlemesi sonuçlarına göre farklı sınıf düzeylerinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeyleri arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Farklı sınıf düzeyleri arasında görülen bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi yapılmıştır. Scheffé testine göre 7. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında farkın önemli olduğu belirlenmiştir.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerlerini bulmaya çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin metni anlamak için sık olarak kullandıkları stratejilerin geleneksel sınıflarda yapılan öğretimde kullanılan stratejiler ile benzerlik göstermektedir. Oysa öğrencilerin soru çıkarma, not çıkarma, gözünde canlandırma, ne kadar anladığını kontrol etme, metnin ne ile ilgili olduğuna ilişkin tahminler yapma gibi pek çok stratejiyi daha az sıklıkta kullandığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanıma düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermiştir. Kızların erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları saptanmıştır. Alan yazında yer alan araştırmalarda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlamda daha başarılı olduğu (Brantmeier, 2000; Moss, 2000; Phakiti, 2003; Pomplun ve Nita, 1999; Pomerantz, Saxon ve Altermatt, 2002) saptanmıştır. Kız

öğrencilerin genel olarak eğitimsel süreçte de daha başarılı oldukları (Lee, 2000; Moss, 2000; Schueller, 1999) belirlenmiştir. Kız öğrencilerin strateji kullanmaları bu süreçte daha başarılı olmalarını sağlamış olabilir. Bu nedenle bu araştırma sonucunda da kız öğrencilerin daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları şaşırtıcı bir sonuç değildir.

6., 7. ve 8. sınıfta yer alan kız öğrenciler ile 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri arasında kızlar lehine farklılığa rastlanmıştır. Erkek öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama stratejilerini daha az kullandıkları saptanmıştır. Yapılan öğretimin erkek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanım sıklıklarını artırmadığı saptanmıştır. Oysa yaptığımız öğretim ile öğrencilerimizin strateji kullanımlarını olumlu yönde etkilemeliyiz.

Yapılan araştırmalarda, cinsiyetler arasında farklılığa bir neden olarak öğretmenlerin inanışları ve beklentileri gösterilmektedir (Meyer, 1980; Legge, 1994; Shaywitz, 2003). Bu farklılığın sınıf düzeyi yükseldikçe daha belirginleşmesinin nedeni de öğrencilerin öğretim süreci boyunca bu beklentileri algılamaları ve bu beklentileri doğrulayıcı davranışları göstermeleri olabilir. Okuma süreci etkin, zihinsel bir süreçtir. Öğretmenler aktif öğrenme ortamlarında beklentilerini daha az yansıttıklarında ve tüm öğrencileri okuma sürecine kattıklarında hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin eşit fırsatlar elde edebilmelerini sağlamaktadırlar. Bu nedenle de strateji kullanmalarını olduğu gibi diğer öğrenci özelliklerini olumlu yönde etkileyecek şekilde tüm öğrencilere başarının zevki tattırılarak fırsat verilmeli, sınıflarda yarışmacı bir ortam yaratılmasından kaçınılmalıdır.

Sınıflar düzeyinde bakıldığında ise 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Faktör çözümlemesi sonucunda tek faktörde toplanan Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği'nde elde edilen verilerde 7. sınıf öğrencilerinin genel olarak belirlenen okuduğunu anlama stratejilerini 8. sınıf öğrencilerine göre daha sık kullandıkları saptanmıştır. Oysa yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğretim kademeleri ilerledikçe daha farklı ve daha sık okuduğunu anlama stratejileri ve öğrenme stratejileri kullandıkları saptanmıştır (Oxford, 1994; Hamurcu, 2002; Daners'den Aktaran: Rudell, 2002; Forrest ve Waller'den Aktaran: Rudell, 2002). Bu çalışmada ise öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama stratejilerini kullanım sıklıklarının artmadığı, tersine düştüğü saptanmıştır. Bunun nedenlerinden biri öğrencilerin bir sonraki öğretim kademesi için sınavlara hazırlanıyor olması gösterilebilir. Özellikle sekizinci sınıfta öğrenciler, ortaöğretim için farklı lise sınavlarına hazırlık yapmaktadırlar. Daha çok sınavlara yönelik çalışmakta, zamanla, arkadaşlarıyla yarışmakta ve yoğun olarak test çözmektedirler. Dolayısıyla da öğrencilerin farklı pek çok okuduğunu anlama stratejisini kullanmak yerine sınavlarda başarı elde edebilecek doğrultuda çalışmaktadırlar. Sınıf düzeyi yükseldikçe strateji kullanma sıklığının düşmesine bir diğer önemli neden de derslerde kullanılan yöntemler gösterilebilir. Ülkemizde genel olarak bakıldığında, geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında, rutin bir yol izlendiği görülmektedir. Önce öğretmen metni okumakta sonrasında birkaç öğrenci metni okumakta ve en son olarak da metinle ilgili verilen sorular yanıtlanmaktadır. Öğrenciler bu sorulara verilecek cevapları da metinde bulup sözcüğü sözcüğüne tekrar etmektedirler.

Öğretimin amacı öğrenciye okudukları metinleri ezberletmek değil ona nasıl öğreneceğini nasıl anlayacağını en iyi şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Oysa geleneksel olarak işlediğimiz okuduğunu anlama çalışmalarında, öğrencilerin farklı okuduğunu anlama stratejilerini kullanma fırsatları sağlanamamakta hatta kısıtlanmaktadır. Bu nedenle de öğrencilerimizin hâlihazırda kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini geliştiremediğimiz görülmektedir. Araştırma bulguları aktif öğrenmeyle işlenen derslerde, öğrencilerin daha sık strateji kullandıklarını göstermektedir (Kılıç, 2004). Öğrencilerimizin okuduğunu anlama çalışmalarından zevk almaları ve daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak bu süreci daha da geliştirebilmeleri için derslerde aktif öğrenme yöntemlerine ve işlerine yer verilmelidir. Bu yöntemlere yer verebilmeleri için de, öğretmenler gerek hizmet içinde gerekse hizmet öncesinde aktif öğrenmeyi kullanmaları konusunda yetiştirilmelidir.

Öğretmen ve öğrenciler okuduğunu anlama stratejilerinin öğrenme üzerindeki etkisi konusunda bilgilendirilmelidir. Öğretmeler öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmeleri ve

kullanmalarına yönelmelerini sağlamak amacıyla model olma ve doğrudan öğretim konusunda yetiştirilmelidir.

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları cinsiyet ve sınıf düzeyi ile sınırlı tutulmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ile okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri daha derinlemesine inceleyen araştırmaların alanına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adams, J. M. (1980). Failures to comprehend and levels of processing in reading. Bulunduğu Eser: R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Ed). *Theoretical issues in reading comprehension, perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Alfassi, M. (1998). Reading for Meaning: The Efficacy of Reciprocal Teaching in Fostering Comprehension in High School Students in Remedial Reading Classes. *American Educational Research Journal*, 35, 2.
- Anderson, H. T. (1980). Study strategy and adjunct aids. Bulunduğu Eser: R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Ed). *Theoretical issues in reading comprehension, perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bingham, F. A. (2001). Understanding reading comprehension strategy. Retrieved from [http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader\\$151](http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader$151).
- Brantmeier, C. A. (2000). *The relationship between readers' gender, passage content, comprehension and strategy use in reading Spanish as a second language*, Indiana Üniversitesi, yayımlanmamış doktora tezi.
- Brown, J. M. (1980). Metacognitive development and reading. Bulunduğu Eser: R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Ed). *Theoretical issues in reading comprehension, perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Chamot, A., Anstromo, K., Dellet, J. (2003). The elementary immersion learning strategies resource guide. Retrieved from <http://www.nclrc.org/eilsrg.pdf>.
- Ciardiello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognition strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 210.
- Collins, M. D., Cheek, E. H. (1999). *Reading instruction*. The McGraw-Hill Companies.
- De Corte, E., Verschaffel ve L. De Ven V. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 531-559.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fucks, L. S., Fucks D., Kazdan, S., Allen, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies. *The Elementary School Journal*, 99(3).
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*, 99(4).
- Güneş, F. (2004). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 36
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Karadağ, M. (2001). *Kuram yöntem bağlamında yazılı sözlü anlatım*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2002). *Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kılıç, G., A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, yayımlanmamış doktora tezi.
- Klingner, K. J., Vaughn, S., Schumm, S. J. (1998). Collaborative Strategic Reading During Social Studies in Heterogeneous Fourth-Grade Classroom. *The Elementary Journal*, 99(1).
- Lee, D. S. (2000). *Gender differences in academic achievement and ability: A longitudinal study strategies of European students*, Bryn Mawr Üniversitesi, yayımlanmamış doktora tezi.

- Legge, J. M. (1994). *The interrelationship among and the gender effects of parental expectation, children's perceptions of parental expectation, children's attitudes toward reading, children's self-concepts as readers and children's reading comprehension*, Newfoundland Memorial Üniversitesi, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Meyer, R. S. (1980). *Gender conformity, text characteristics and comprehension of stories*, New York Üniversitesi, yayımlanmamış doktora tezi.
- Moss, G. (2000). *Raising boys' attainment in reading some principles for intervention: Reading*. Blackwell Publishers.
- Nist, I. S., Holschuh, P. J. (2000). *Active learning strategies for college success*. London: Ally and Bacon.
- Oxford, R. (1994). Retrieved from <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Quiocho, A. (1997). The quest to comprehend expository text: Applied classroom research. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40(6), 450.
- Parker, W. (2001). *Social studies in elementary education*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Phakiti, A. (2003). A closer at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53(4), 649-703.
- Pomerantz, E.M., Altermatt, E. R. ve Saxon, L. J. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Education Psychology*, 94(2), 396-404.
- Pomplun, M. ve Nita, K. J. (1999). Exploring gender differences in answers to constructed response reading items. *Scientific Studies of Reading*, 3(1).
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(2), 129-143
- Rich, R. Z., Blake, S. (1994). Using pictures to assist in comprehension and recall. *Intervention in School and Clinic*, 29(5), 271
- Ruşen, M. (2001). *Hızlı okuma*. İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Rothman, S. (2002). Achievement in literacy and numeracy by Australian 14 year-olds, 1975-1998. *LSAY Research Report Number*, 29.
- Ruddell, R. B. (2002). Becoming an effective literacy teacher. *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher*. London: Allyn & Bacon
- Schueller, J. M. (1999). *The effects of two types of strategic training on foreign language reading comprehension: An analysis by gender and proficiency*, Wisconsin-Madison Üniversitesi, yayımlanmamış doktora tezi.
- Shaywitz, S. (2003). Recognize boys' differences. Retrieved from <http://search.epnet.com>.
- Slaimber, G. B. (1999). SCAN and RUN: A reading comprehension strategy that works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(5), 386.