

Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi*

Doç. Dr. Ahmet BENZER¹

Büşra BOZKURT²

Özet

Okuma stratejileri; okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni anlamlandırma sürecini etkin kılmak amacıyla işe koşulan stratejilerdir. Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Okuduğunu Anlama Başarı Testi, nitel verileri toplamak içinse Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğrenci Günlüğü ve Tarafsız Gözlemci Raporu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporundan elde edilen sonuçların da bu durumu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okuma
Okuma Stratejileri
Okuduğunu Anlama Başarısı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.09.2020
Kabul Tarihi: 25.03.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

* Bu çalışma "Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarına, Okuma Başarılarına ve Öz Yeterliklerine Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, ahmetbenzer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3579-3699.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, busrabozkurt2016@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2419-3033.

The Effect of Teaching Reading Strategies on Secondary School Students' Reading Comprehension

Doç. Dr. Ahmet BENZER¹

Büşra BOZKURT²

Abstract

Reading strategies are the strategies used to make the process of interpreting the text effective before, during and after reading. In the study, it was aimed to determine the effect of teaching reading strategies on 5th grade students' success in reading comprehension. Mixed method was used in the study. In the study, Reading Comprehension Achievement Test was used to collect quantitative data, and Semi-structured Interview Form, Student Diary and Neutral Observer Report were used to collect qualitative data. As a result of the research, it was determined that teaching reading strategies positively made a significant difference on students' reading comprehension achievement. The results obtained from the semi-structured interview form, student diary and impartial observer report were found to support this situation.

Keywords

Reading,
Reading Strategies, Reading
Comprehension Success.

About Article

Sending Date: 01.09.2020
Acceptance Date: 25.03.2021
Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

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

Okuma sürecinde öğrencilerden okuduğunu anlaması ve yorumlaması, içeriği eleştirel bir gözle değerlendirmesi, dili doğru ve etkili kullanması, örtülü anlamları kavrayabilmesi beklenmektedir. Öğretim Programında (MEB, 2018, s. 8) "okuduğu,

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, ahmetbenzer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3579-3699.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, busrabozkurt2016@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2419-3033.

dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması"nın amaçlandığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde bahsi geçen hedeflere ulaşmak için okumanın üst düzey zihinsel süreçlerden geçirilerek yapılandırılması gerekmektedir.

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

Okuduğunu Anlama ve Okuma Başarısı

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

Okumanın, yeni anlamlar kazanırken zihinsel süreçlerle de iç içe olması uluslararası sınavların uygulama ve içeriklerine yansımıştır. Uluslararası öğrenci değerlendirme projesi olan PISA, 2003 yılından itibaren ülkemizde uygulanmaktadır. PISA 2015 sonuçlarına göre ülkemiz, 72 ülke arasında okuma becerisinde 50. sırada yer almaktadır. Sınava katılan öğrencilerin yeterlik düzeyleri incelendiğinde, alt düzeyde yer alan öğrenci oranının OECD'ye üye ülkelerde %20.1, tüm ülkelerde %31.4 iken Türkiye'de %30 olduğu görülmektedir. Üst düzeyde yer alan öğrenci oranı ise OECD'ye üye ülkelerde %8.3, tüm ülkelerde %5.6 iken Türkiye'de %0.06'dır (MEB, 2016, s. 26). Bu sonuçlar öğrencilerimizin, metni tam manasıyla anlayıp yorumlayamadıklarını, metinle ilgili çıkarımlarda bulunamadıklarını, metinler arasında bağlantı kuramadıklarını, benzerlikleri ve farklılıkları kavrayamadıklarını ve

örtülü anlamları fark edemediklerini dolayısıyla okuma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. PISA 2018 uygulamasında Türkiye'nin ortalama puanı 2015'te ulaşılan 428'den 466'ya yükselmiş, ülkemiz 79 ülke arasından 40. sırada yer almıştır. Bu artış, Türkiye'de okuma becerileri alanındaki iyileşmenin göstergesidir (MEB, 2019, s. 41). Bununla birlikte bu artışa rağmen öğrencilerin hâlâ istenilen seviyeye ulaşamadığı, OECD ortalamasının altında kaldıkları ve alt seviye becerileri gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Bu durum araştırmacılarda okuma sürecinde okuma stratejilerini işe koşarak seviyenin yükseltilebileceği düşüncesini doğurmuştur.

Öğrencilerin okuma düzeylerinin düşük olması onları birçok alanda başarısızlığa itmektedir. Bu başarısızlığın nedenleri arasında strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması ve okumanın kavrama düzeyinden ileri gidememesinin yattığı düşünülebilir. Öğrenciler okuma sürecinde farklı nedenlerden dolayı zorluk yaşamakta ve başarısız olabilmektedir. Ana fikri belirleyememek (Baydık, 2011, s. 311; Jitendra & Gajria, 2011, s. 1), metni özetleyememek (Baydık, 2011, s. 311; Winograd, 1983, s. 6), metindeki düşünceleri ilişkilendirip çıkarım yapmamak (Oakhill & Patel, 1991, s. 107) bu başarısızlıkların nedenleri arasında gösterilebilir. Bahsedilen nedenler incelendiğinde bunların okuma stratejileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Okuma stratejilerinin doğru ve etkili kullanımı okuma başarısını artırmaktadır (Gersten vd., 2001, s. 307; Antoniou & Souvignier, 2007, s. 51; Belet & Yaşar, 2007, s. 53; Temizkan, 2007, s. 192; Kanmaz, 2012, s. 216; Kaplan & Maltepe, 2014, s. 1452; Sanford, 2015, s. 182-183). Okuma stratejilerini kullanmayan bireyler metni anlamlandırmakta zorlanmakta ve okuma başarısızları yaşayabilmektedir.

Okuma ve Okuma Stratejileri

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

Okumada; problem çözüme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, çıkarım yapma gibi birçok beceri işe koşulduğu için okumanın etkili şekilde öğretilmesi ve kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Epçaçan'a göre (2009, s. 212) bireyin okuduğunu etkili bir şekilde anlayabilmesi için strateji ve teknikleri kullanabilmesi bunun yanı sıra okuma öncesi, sırası ve sonrasında aktif olarak yer alması olması gerekmektedir. Okuma stratejileri; okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni kavrama ve anlamlandırma sürecinde aktif olarak kullandığı çözüm bulma yollarıdır (Aarnoutse & Schellings, 2003, s. 391; Temizkan, 2007, s. 47; Epçaçan, 2008, s. 24; Akkaya, 2011, s. 70; Babacan, 2012, s. 7; Nam, 2014, s. 3; Toksun, 2015, s. 40; Tuna, 2016, s. 20; Beyreli & Amanvermez İncirkuş, 2018, s. 273). Akkaya (2011, s. 70), okuma stratejilerinin; bireylerin metni kavrama sürecinde karşılaştıkları sorunların farkına varmalarını, bu

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

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

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

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

Okuma sonrası okunan metnin doğru ve eksiksiz kavranıp kavranmadığının, okuma amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının, metinle ilgili tahminlerin doğru olup olmadığını denetlendiği basamaktır. Metin zor geldiyse anlama düzeyini artırmak için metin tekrar okunur. Okuyucu okuma öncesinde belirlediği okuma amacının metnin içeriğine uygun olup olmadığını sorgular. Metin hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol eder. Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük

hayattaki geçerliliğini kontrol eder ve metni okuma sırasında aldığı notlar yardımıyla özetler. Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirir. Metindeki anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol eder. Metni kavrayıp kavrayamadığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışır (Susar, 2006: 27; Karatay, 2007: 42-43; Epçaçan, 2009: 212; Coşkun, 2011: 65).

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

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

İlgili literatür incelendiğinde okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerde okuma başarısı etkisinin incelendiği benzer çalışmalar bulunmaktadır (Arpacıoğlu, 2007; Alcı & Özyılmaz, 2011; Coşkun, 2011). Bununla birlikte okuma stratejileri ile ilgi sınırlı sayıda olan çalışmaların çoğunluğunun okuma stratejileri farkındalıkları belirleme amacıyla ve nicel araştırma olarak yapıldığı görülmüştür. Okuma stratejilerinin öğretilmeye ya da buna dair farkındalığın artırılmaya çalışıldığı çalışmaların az olması dikkat çekmektedir. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının beraber kullanıldığı çalışmalar ise çok azdır. Uygulamaya dönük hem nitel hem nicel bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisini belirlemektir.

Bahsi geçen hususlar doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın amacı çerçevesinde belirlenen alt problemler aşağıda verilmiştir:

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

YÖNTEM

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

Araştırma Deseni

Araştırmada sürecin detaylı incelenmesi düşüncesiyle karma yöntem kullanılmıştır. Creswell (2017, s. 3), karma yöntemi, bir araştırma kapsamında yapılacak çalışmalarda hem nicel hem nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi olarak ifade etmektedir. Çalışmada, karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Creswell'e göre (2017, s. 221) iç içe karma desen nicel ve nitel verilerin ve analizlerinin sıra fark etmeksizin uygulandığı ve yorumlandığı bir karma yöntem desendir. Araştırmanın nicel boyutunu ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Hancock ve Algozzine (2006, s. 16); durum çalışmasını doğal bir bağlamda meydana gelen olayları, çeşitli veri toplama araçları kullanarak derinlemesine analiz edilen çalışmalar olarak ifade etmektedir. Araştırmada nicel verileri toplamak üzere deneysel süreç devam ederken öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci formu ile sonrasında ise yarı yapılandırılmış görüşmeyle araştırmanın nitel verileri toplanmıştır.

Evren-Örneklem

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

Tablo 1. 1. Dönem Türkçe Dersi Başarı Ortalamaları

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

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Okuduğunu Anlama Başarı Testi, nitel verileri toplamak içinse öğrenci günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formu

kullanılmış, sürecin takibinin sağlıklı yürütülmesi için ise tarafsız gözlemci raporuna başvurulmuştur.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

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

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

Tablo 2. Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t Alt-Üst %27	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t Alt-Üst %27
M1	.32	2.15*	M15	.42	2.10*
M2	.41	5.15*	M16	.49	5.01**
M3	.36	2.23**	M17	.39	4.66**
M4	.34	2.15**	M18	.47	6.45**
M5	.39	4.21**	M19	.34	5.31**
M6	.31	2.04**	M20	.37	5.15**
M7	.43	3.46**	M21	.55	6.62**
M8	.32	2.93**	M22	.52	5.15**
M9	.37	3.39**	M23	.50	7.58**
M10	.48	6.18**	M24	.41	6.73**
M11	.34	3.20**	M25	.32	13.74**
M12	.36	2.46**	M26	.37	4.36**
M13	.46	5.34**	M27	.47	6.24**
M14	.35	3.45**	M28	.32	2.84**
Hikaye Toplam Alfa (α) = .72		Bilgi Toplam Alfa (α) = .80			
Okuduğunu Anlama Testi Toplam Alfa (α) = .81					
*p<.05, ** p<.01					

Tabloda maddelerin ayırt edicilik düzeyinin 0.31 ile 0.52 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte alt – üst %27'lik dilimde yer alan öğrencileri ayırt etmede yeterli olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak test 28 maddeden oluşan bir test elde edilmiştir. İki alt testin kendi aralarındaki ve toplam test ile ilişkilerini incelemek için

korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Aşağıdaki tabloda testlerin korelasyon katsayıları verilmektedir (Yıldız, 2010).

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Testi ve Alt Testler Korelasyon Değerleri

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

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

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Kazanımları, Metin ve Soru İlişkisi

Okuduğunu Anlama Kazanımları	<u>Metin Bazında kazanımlarla ilişkili test sorusu</u>		
	Bayrağımızın Altında	Göçmen Kuşlar	Toplam
1. Metni yorumlar.	1,13	15,27	4
2. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	4	-	1
3. Metinle ilgili sorulara cevap verir.	12,14	19,26,28	5
4. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	9,7,8	22,23,21	6
5. Metnin konusunu belirler.	10	24	2
6. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	11	25	2
7. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	2,3	18	3
8. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	-	16,17	2
9. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	5,6	20	3
TOPLAM	14	14	28

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

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

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

değerlendirebilmelerine hem öğrendiklerini ortaya koymalarına hem de duygu düşüncelerini ifade etmelerine elverişli olarak planlanmıştır.

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

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

Öğrenci Günlüğü

Araştırmada öğrencilerin; işledikleri dersi değerlendirmeleri, süreç ile ilgili fikirlerini ve farkındalıklarını ortaya koymaları amacıyla araştırmacı tarafından öğrenci günlüğü hazırlanmıştır. Oluşturulan formun hazırlanma sürecinde iki alan uzmanının ve bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Pilot uygulama sonucunda işlerliği olmadığı fark edilen sorular güncellenmiş, uygun bulunmayanlar çıkarılmış ve ihtiyaç görülen sorular eklenmiştir. Formun son hâli 4 maddeden oluşmaktadır.

Tarafsız Gözlemci Raporu

Araştırmada öğretmenin süreci yönetimi, öğrencilerin stratejileri kullanma durumları, deney ve kontrol grubundaki dersin aşamaları tarafsız bir gözlemci tarafından izlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Tarafsız gözlemci raporu araştırmanın geçerliliği açısından önemlidir.

Uygulama Süreci

Deney grubundaki öğrencilerle okuma stratejileri farkındalıklarını artırmak amacıyla 8 ders saati boyunca okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek ve okuma stratejileri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Planlanan öğretim çerçevesinde öğretimi yapılacak okuma stratejileri alt başlıkları literatür taraması sonucunda hazırlanmıştır. Öğretim boyunca aktarılacak bilgiler öğrencilere soru cevap yoluyla sezdirilmiş, öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak tüm alt başlıklar tek tek açıklanmış ve süreç öğretmenin rehberliğinde yürütülmüştür.

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

planlanmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim ve uygulama süreci aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Öğretim ve Uygulama Süreci

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

		<ul style="list-style-type: none"> • Metindeki geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol etme • Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme • Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma
4 ders saati	1. Metnin Uygulanması	Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri ve Okuma Sonrası Stratejilerinin “Okuma Kitaplarım” Metni Üzerinden Uygulanması
4 ders saati	2. Metnin Uygulanması	Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri ve Okuma Sonrası Stratejilerinin “Karikatür” Metni Üzerinden Uygulanması
4 ders saati	3. Metnin Uygulanması	Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri ve Okuma Sonrası Stratejilerinin “Anadolu’da Cirit Oyunları” Metni Üzerinden Uygulanması

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

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunda Kullanılan Yöntem-Teknikler, İşlenen Metinler ve Uygulama Süreci

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

Verilerin Toplanması

Araştırmanın ilk aşamasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test olarak uygulanmış ve ilk veriler elde edilmiştir. Deney grubunda 8 ders saati süren öğretim sürecinde tüm stratejiler bütünlük içerisinde öğretilmiş, öğretilen stratejilerin 12 ders saati boyunca uygulanması sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı göz önünde bulundurularak ders kitabındaki okuma etkinlikleriyle ders süreci planlanmıştır.

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

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

Sürecin sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test olarak uygulanmış ve uygulama sonrası veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın sonunda okuma strateji öğretimi yapılan öğrencilerle, öğretim süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerini almak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubunda yer alan öğrenciler arasından tarafsızlık ilkesi gözetilerek liste sırasındaki çift numaralara sahip olanlardan olmak üzere rastgele belirlenen 5 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görüşme esnasında öğrencilerin verdikleri cevap üzerinden soruya ilişkin ek sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir.

Verilerin analizi

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

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin istatistiksel analizlerinin gerçekleştirilmesinde SPSS 22.0 paket program kullanılmıştır. Parametrik testlerde ön koşul olan dağılımın normallik sayıtlısı sağlanamadığından veri analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Veri seti normal dağılıma uygunluk göstermediği için parametrik olmayan hipotez testlerinden iki bağımlı grubun ortalamalarının karşılaştırılması için Wilcoxon,

bağımsız grupların ortalamalarının karşılaştırılması için Mann Whitney U kullanılmıştır. Gruplar arasında karşılaştırmalarda 0,05 anlamlılık düzeyi alınmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

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

Yarı yapılandırılmış görüşmenin ve öğrenci günlüğünün verileri bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Araştırmada; ana hatları temsil eden temalar, yarı yapılandırılmış görüşme formunda ve öğrenci günlüğünde yer alan sorular dikkate alınarak formlara göre ayrı ayrı oluşturulmuştur. Analizleri yapıldıktan sonra, yorumlama ve raporlaştırma işlemleri sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme analizinde bireylerin görüşleri doğrultusunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri doğrudan aktarılırken görüşme yapılan öğrencinin kim olduğunu belirtmek için "Ö1, Ö2..." gibi kodlar kullanılmıştır.

Tarafsız gözlemci raporu araştırmanın geçerliğini artırmak için kullanılmıştır. Gözlemcinin değerlendirmeleri uygulama sürecinin daha etkili ve tarafsız geçmesini sağlarken öğrenci günlüğü de süreci daha net ortaya koyulmasını sağlamıştır.

Etik Kurulu İzni

Çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Araştırmada kullanılacak ölçekler için ölçek sahiplerinden, uygulamanın yapılabilmesi için ise İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin "Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarıları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu incelenmiş ve aşağıdaki tablolardaki veriler elde edilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki

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

Tabloya göre 'Doğru Sayısı' (ön test ort: 16,59, son test ort: 18,00) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir anlamlılık olduğu ($p < 0,05$) ve deney grubunun bu parametrelerde son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki

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

Tabloya göre ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı ($p>0,05$), çok az da olsa son testte ortalamanın düştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 8. Ön testte Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Alınan Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık

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

Tabloya göre ‘Doğru Sayısı’ puanlarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 9. Son testte Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Alınan Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık

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

Tabloya göre ‘Doğru Sayısı’ puanlarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı, deney grubu ortalamasının artarken kontrol grubunun az da olsa düştüğü tespit edilmiştir ($p>0,05$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

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

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Bulgular

Öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşmede ilgili soruyu bazen birden fazla ifadeyle cevaplandıkları için kimi sorularda ifade sıklıklarının öğrenci sayısını geçtiği görülmüştür. Bazen ise öğrenciler sorulan sorunun içeriğinden bağımsız, farklı hususlardan bahsetmişlerdir. Bu durumda verilen cevaplar çalışma kapsamı dışında sayılarak değerlendirmeye alınmamıştır. Verilen cevapların sıklıkları parantez içerisinde belirtilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda ilgili veriler işlenmiştir.

Okuma öncesi stratejilerle ilgili “Bir metni okurken okuma hızına nasıl karar verirsiniz? Açıklayınız.” sorusunda öğrencilerin tamamı okuma hızını metne göre belirleyeceklerini dile getirmiştir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta bilmedikleri

ve anlayamayacakları bir konuya yavaş (5), bildikleri ve anlayabilecekleri bir konuya hızlı (3) okuyacaklarını dile getirmişler. Bu hususla ilgili öğrenci görüşü şöyledir: *“...Eğer fikir sahibiysek hızlı, kararsızsak orta hızda, hiç bilgimiz yoksa yavaş okuruz... (Ö2)”*.

Okuma sırası stratejilerle ilgili “Bir metni okurken belli yerlerin altını çizmek bize ne gibi faydalar sağlar? Açıklayınız.” sorusunda öğrenciler bilinmeyen kelimelerin (5) ve önemli yerlerin altının çizilmesi gerektiğini (5) dile getirmiştir. Bu hususla ilgili öğrenci görüşü şöyledir: *“...Anlamını bilmediğimiz kelimeleri belirlersek bunların anlamını öğreniriz. Kelime dağarcığımız gelişir. Önemli yerlerin altını çizeriz. Böylece soruları daha kolay çözebiliriz. Yeni şeyler öğrenebiliriz. Bu bilgileri gerçek hayatta kullanabiliriz... (Ö5)”*.

Okuma sonrası stratejilerle ilgili “Günlük hayatta karşılaştığınız konuları okuduğunuz metinde görünce neler hissediyorsunuz?” sorusunda öğrenciler yüksek sıklıkta metinde okudukları sorunla günlük hayatta karşılaştıklarında kitaptan öğrendiklerini uygulayacaklarını ve sorunu çözebileceklerini (3) dile getirmişlerdir. Bu hususla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir: *“... Metinde anlatılan şeylerin günlük hayatta başıma gelebileceğini düşünürüm. İyi olan şeyleri, öğrendiklerimi günlük hayatta uygulamam... (Ö3)”*. Öğrencilerin bir kısmı ise (2) okuduklarından öğrendikleri sayesinde bu konuyla ilgili sorulara daha kolay cevap verebileceklerini dile getirmişlerdir. Bu hususla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir: *“...O kitabı hayal ederim. Bana bir soru sorulduğunda kolaylıkla cevap veririm. (Ö4)”*.

Okuma stratejileriyle ilgili “Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapmamız gerekiyor?” sorusunda öğrenciler okuma öncesi stratejilerin %22’sini; okuma sırası stratejilerin %58’ini; okuma sonrası stratejilerin %62’sini hatırlamış ve cevaplarında bu oranlarda strateji alt başlıklarına yer vermişlerdir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta okuma öncesi stratejilerden amaç belirlemeye (5); okuma sırası stratejilerden önemli yerlerin altını çizmeye (5); okuma sonrası stratejilerden özet çıkarmaya (4) yer vermişlerdir. Bu hususla ilgili öğrenci görüşü şöyledir: *“...Okuma öncesinde amaç belirleriz, metnin içeriğini tahmin ederiz. Okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat ederek okuruz, okuma hızımızı ayarlarız, anlamını bilmediğimiz kelimeleri belirleriz, önemli yerlerin altını çizeriz. Okuma sonrasında amacımıza ulaşır ulaşmadığımızı belirleriz. Sorulara cevaplar veririz. (Ö1)”*.

Okuma stratejileriyle ilgili “Okuma stratejileri öğretimi sana ne kazandırdı?” sorusunda strateji öğretimiyle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta okuma stratejileri öğretiminin gerek okuma anlamalarına katkı sağladığını (2) gerekse öğretim neticesinde stratejilerle ilgili yeni şeyler öğrendiklerini, yeni bilgiler kazandıklarını (3) dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise (2) ise hayal gücünü geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin tamamı yeni öğrendikleri bilgilere örnek vermeleri istendiğinde strateji alt başlıklarından bahsetmişlerdir. Bu hususla ilgili öğrenci görüşü şöyledir: *“...Okuma stratejileri öğretimi daha iyi kitap okumamı, hayal gücümü geliştirmemi ve daha iyi anlamamı sağladı. Eskiden özetlemiyordum. Okuyup geçiyordum. Şimdi özetliyorum ve daha iyi anlıyorum. Eskiden annemin söylediği bazı kelimeleri anlamıyordum. Şimdi rahatlıkla anlıyorum. Siz anlamadığınız kelimeyi cümlelerin anlamından tahmin edebilirsiniz demiştiniz. Ben bunu*

yapıyorum. Annemle iletişimimiz artık daha iyi oldu. Annem bendeki gelişmeyi fark etti... (Ö2)".

Okuma stratejileriyle ilgili "Okumak senin için önceden ne ifade ederdi? Şimdi ne ifade ediyor?" sorusunda öğrenciler strateji öğretimiyle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta strateji öğretiminden önce okumanın önemsiz olduğunu (2) ifade ederken öğretimden sonra okumanın öğrenmekle aynı şeyi ifade ettiğini (2) ve okuduklarını daha iyi anladıklarını (2) dile getirmişlerdir. Verdikleri cevaplarda öğretimden önce okumanın sıkıcı olduğunu düşündüklerini şimdi ise isteyerek, keyif alarak ve anlayarak okuduklarını belirtmişlerdir. Bu hususla ilgili öğrenci görüşü şöyledir: "...Okumak benim için önceden önemsiz bir şeydi. Şimdi ise daha iyi anlayabildiğim için önemsiyorum. Okumak önceden öylesine boş zamanımı dolduracak bir şeydi. Şimdi öğrenmek için, öğrendiklerimi günlük hayatta uygulayabilirim diye düşünüyorum..." (Ö3)".

Öğrenci Günlüklerine İlişkin Bulgular

Öğrenciler öğrenci günlüğündeki ilgili soruyu bazen birden fazla ifadeyle cevaplandıkları için kimi sorulardaki ifade sıklıklarının öğrenci sayısını geçtiği görülmüştür. Bazen ise verdikleri cevaplarda sorulan sorunun içeriğinden bağımsız, farklı hususlardan bahsetmişlerdir. Bu durumda verilen cevaplar çalışma kapsamı dışında sayılarak değerlendirmeye alınmamıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda ilgili veriler işlenmiştir.

Deney grubundaki öğrenciler okuma ders süreciyle ilgili "Bu derste neler öğrendin?" sorusuna ilk metne ilişkin cevaplarında %89 oranında okuma stratejileriyle ilgili cevaplar verirken ikinci metne ilişkin cevaplarında metin türüyle ilgili cevaplar vermişlerdir. Bunun yanı sıra ikinci metne ilişkin cevaplarında öğrencilerin %27'si okuma stratejileri ve uygulamalarıyla ilgili ifadeler kullanmıştır. 3. Metne ilişkin cevaplarında ise öğrencilerin %68'i bu soruya metnin içeriği ve konusuyla ilgili cevaplar verirken %48'i ise "Okuma öncesi, sırası ve sonrasında neler yapacağımı öğrendim", "Okuma stratejilerini daha iyi anladım" " Okuma öncesinde yaptıklarımı okuma sonrası kontrol etmeyi öğrendim." şeklinde stratejilere yönelik cevaplar vermişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ders süreciyle ilgili "Bu derste neler öğrendin?" sorusuna ilk metne ilişkin cevaplarında %51 oranında metnin içeriğiyle ilgili cevaplar verirken ikinci metne ilişkin cevaplarında %51 oranında metin türüyle ilgili cevaplar vermişlerdir. 3. metne ilişkin cevaplarında ise öğrencilerin %89'u bu soruya metnin içeriği ve konusuyla ilgili cevaplar vermiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin ders süreciyle ilgili "Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?" sorusuna ilk metne ilişkin cevaplarında %66 oranında stratejilerle ve bunların "amaç belirleme, metnin içeriğini tahmin etme, okuma hızı, resim, tablo ve grafikleri yorumlama, bağlama yönelik ipuçlarını fark etme, özet çıkarma" gibi alt başlıklarına ilişkin ifadeler kullandıkları görülmüştür. İkinci metne ilişkin cevaplarında öğrenciler bu soruya %75 oranında metin türüne ilişkin cevaplar vermişlerdir. Üçüncü metne ilişkin cevaplarında ise öğrenciler %82 oranında metnin içeriği ve konusuna ilişkin cevaplar verirken %17 oranında okuma öncesi stratejilerinin, okuma sırasında yapılanların, özet çıkarmanın ve genel stratejilerin her metinde farklı uygulanışının

İlgilerini çektiğini dile getirmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ders süreciyle ilgili “Bu derste en çok ilğini çeken şey nedir?” sorusuna ilk metne ilişkin cevaplarında %62 oranında metnin içeriğiyle ilgili cevaplar verirken ikinci metne ilişkin cevaplarında %62 oranında metin türüne ilişkin cevaplar vermişlerdir. Üçüncü metne ilişkin cevaplarında ise öğrenciler %86 oranında metnin içeriği ile ilgili şeylerin ilgilerini çektiğini dile getirmiştir.

Deney grubundaki öğrenciler ders süreciyle ilgili “Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?” sorusuna ilk metne ilişkin cevaplarında %64 oranında “özet çıkarma, amaç belirleme, metni anlama ve yorumlama, okuma hızını belirleme” gibi strateji alt başlıklarını anlamada ve uygulamada zorluk yaşadıklarına yönelik ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin bir kısmı ise çok fazla alt başlık olduğu için anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Yapılan yorumlarda kimi öğrencilerin öğrendikleri bilgileri metin üzerinde uyguladıklarında daha iyi anladıklarını dile getirdikleri görülmüştür. İkinci metne ilişkin cevaplarında öğrenciler bu soruya %48 oranında zorluk yaşamadıklarına yönelik cevaplar vermişlerdir. Üçüncü metne ilişkin cevaplarında ise öğrencilerin %48’i ise “özet çıkarma, metni anlama ve yorumlama, okuma hızını belirleme, ana fikir bulma, önemli yerleri belirleme, metnin içeriğini tahmin etme” gibi strateji alt başlıklarını anlamada ve uygulamada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ders süreciyle ilgili “Bu derste en çok ilğini çeken şey nedir?” sorusuna %68 oranında zorluk yaşamadıklarını dile getirmiştir. İkinci metne ilişkin cevaplarında öğrencilerin %51’i, üçüncü metne ilişkin cevaplarında ise öğrencilerin %31’i herhangi bir zorluk yaşamadıklarına yönelik ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin geri kalan kısmı ise kelimelerin anlamını tahmin etmede, metnin içeriğindeki bazı ifadeleri anlamada, resimleri yorumlamada, ana fikri belirlemede, özet çıkarmada ve bazı etkinliklerde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Deney grubundaki öğrenciler ders süreciyle ilgili “Bu ders ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?” sorusuna ilk metne ilişkin verdikleri cevaplarında benzerlikler için metnin konusunu tahmin etme, kelimelerin anlamını tahmin etme ve sözlükten bakma, metin okuma ve anlama çalışması yapma gibi stratejileri daha önce de uyguladıklarını ifade ederken; farklılıklar için ise “okurken not almak, okuma hızını belirlemek, bağlam ipuçlarını kullanma, okumayı geliştirmek için farklı etkinlikler yapmak, okuma etkinliklerini daha planlı ve detaylı yapmak” şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. İkinci metne ilişkin cevaplarında öğrenciler benzerlikler için yaptıkları yorumlarda “Dersin verimli ve eğlenceli geçmesi, metin okuma ve anlama çalışması yapma, okuma stratejilerini uygulama” gibi ifadelerle yer verirken farklılıklar için ise metin türüyle ilgili cevaplar vermişlerdir. Üçüncü metne ilişkin cevaplarında benzerlikler için “metin okuma ve anlama çalışması yapma, eğlenceli ve keyifli bir ders olması, daha önceki spor konulu metin içerikleriyle benzerlik göstermesi, okuma stratejilerini uygulamak” gibi ifadelerle yorumlarında yer vermişlerdir. Farklılıklar için ise metnin konusuna vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin bir kısmı farklılıklarla ilgili “Artık metinle ilgili kısımları daha rahat doldurabiliyorum.”, “Okuma stratejilerini kullandığım için okumam daha da iyileşti.”, “Stratejileri uygulayarak daha iyi öğrendim ve kavradım.”, “Metnin

üzerinde daha çok düşünüyoruz ve daha başarılı oluyoruz.”, “Kitap okurken stratejileri kullanıyorum.” gibi yorumlarda bulunmuşlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ders süreciyle ilgili “Bu ders ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?” sorusuna ilk metne ilişkin verdikleri cevaplarında benzerlikler için “kelimenin anlamını tahmin etme, metnin konusu, okuma ve okuma etkinlikleri yapmak, metni okumadan önce sorular sorulması” gibi ifadelerle yer vermişlerdir. Farklılıklar için ise öğrenilen yeni bilgilerin öncekilerden farklı olması ve metnin içeriğine şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. İkinci metne ilişkin cevaplarında öğrenciler benzerlikler için “metin okuma ve anlama çalışması yapma, metin işleyip etkinlikleri cevaplama” gibi ifadelerle yer verirken farklılıklar için ise metin türüyle ilgili cevaplar vermişlerdir. Üçüncü metne ilişkin cevaplarında öğrenciler benzerlikler için “okuma ve okuma etkinlikleri yapmak, metni ile ilgili soruları cevaplamak” gibi ifadelerle yorumlarında yer verirken; farklılıklar için ise spor ile ilgili olan metnin konusuna vurgu yapmışlardır.

Tarafsız Gözlemci Raporuna İlişkin Bulgular

Tarafsız gözlemci, deney grubunda yaptığı gözlemlerde öğrencilerin stratejileri nasıl uyguladıklarına ifadelerinde yer verirken derslerin okuma stratejileri çerçevesinde öğretmen rehberliğinde işlendiğini ifade etmiştir. Kontrol grubunda ise ders sürecini anlatırken aynı metinlerin ders kitabı ve müfredata uygun işlendiğini dile getirmiştir.

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

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporundan elde edilen sonuçların da bu durumu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar alt problemler çerçevesinde tartışılarak ele alınmıştır.

Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Tartışma

Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporundan elde edilen sonuçların da bu durumu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Literatürde araştırmanın sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Palincsar & Klenk, 1992; Gelen, 2003; Al-Tamimi, 2006; Karatay, 2007; Belet & Yaşar, 2007; Çakıroğlu, 2007; Epçaçan, 2008; Temizkan, 2008; Topuzkanamış, 2009; Coşkun, 2011; Karbalaei, 2011; Kaya, 2012; Duman & Arsal, 2015; Tuna, 2016; Beyreli & Amanvermez İncirkuş, 2018). Benzer şekilde Özkan Gürses (2011), Fransızca yabancı dil dersi kapsamında gerçekleştirdiği çalışmasında okuma stratejileri öğretiminin Fransızca okuduğunu anlamaya olumlu etkileri olduğunu dile getirmiştir. Literatürde sonuçları tersinden araştıran çalışmaların da olduğu görülmüştür. Romainville (1994), yaptığı çalışmada akademik başarısı yüksek öğrencilerin, bilişsel farkındalık becerilerini kullandıklarını ve iyi okuyucuların bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar olduğu gibi farklılık gösteren çalışmaların da olduğu görülmektedir. Alcı ve Özyılmaz (2011), okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını saptamışlardır. Yapılan yorumlarda son test uygulamasının, Seviye Belirleme Sınavından (SBS) bir hafta önce yapılması nedeniyle öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olması ve okuduğunu anlama testine yeterli önemi vermemiş olmasının araştırma sonucunun değişmesine neden olmuş olabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda deney grubunda okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarında artışa neden olduğu ve bu doğrultuda anlamlı bir fark ortaya çıktığı saptanmıştır. Benzer şekilde görüşme ve günlüklerde öğrenciler okuma stratejileri öğretiminden sonra okuduklarını anlamada ilerlemeler fark ettiklerini dile getirmiş, bununla birlikte okuma stratejilerini uygularken kimi zaman zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun, alt basamakları olan yeni bir kavramı öğrenmelerinden ve ilk kez uygulama yapmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü tarafsız gözlemci raporunda da uygulamanın başlarında öğrencilerin metnin yapısını gözden geçirme, önemli noktaları belirleme, özet çıkarma ve ana fikri belirleme gibi bazı alt başlıklarda zorlandıkları fakat daha sonra bu durumun ortadan kalktığı ve hâkimiyetlerinin arttığı ifade edilmiştir.

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

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

Okuma Stratejileri Öğretimine Yönelik Görüşlerle İlgili Tartışma

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

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

Görüşme, gözlem ve günlüklerde uygulamanın ilk başlarda öğrencilerin bazı alt başlıklarda nasıl uygulama yapacaklarını bilmediği fakat daha sonra bu durumun ortadan kalktığı ve hâkimiyetlerinin arttığı ifade edildiği gözlemlenmiştir. Bunun

yanı sıra öğrencilerin öğretim aşamasında okuma stratejileri alt başlıkları uzun olduğu için kimi zaman sıklıklarına rağmen uygulama aşamasında derse istekle katıldıkları görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda strateji öğretiminde teorik bilginin tek başına bir işe yaramadığı, uygulama ve aktif katılımı öğrenmenin gerçekleşebileceği ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin farklı metin türlerinde özellikle karikatürler üzerinde okuma stratejilerini uygulamayı şaşırtıcı buldukları belirlenmiştir. Bu durumun ise öğrencilerin okuma ve metin kavramına ilişkin yazının şart olduğunu düşünmesinden ve bu kavramları zihinlerinde bu şekilde kodlamasından kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular ve elde edilen sonuçlar ışığında sunulacak öneriler sıralanmıştır:

- Araştırmada öğrencilerin bazı alt başlıkları uygulamada ve kimi zaman stratejileri akılda tutmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu durumun daha uzun süre uygulama yapmayla iyileştirilebileceği düşünülmüştür. Yapılacak çalışmalarda süreç daha uzun planlanabilir.
- Okuma stratejileri yelpazesi çok geniş olduğundan stratejiler farklı kademelere dağıtılabilir. Okuma stratejileri öğretimi planlanırken stratejilerden bazıları seçilip bunların öğretimi ve uygulaması yaptırılabilir.
- Okuma stratejilerinin ortaokul öğrencileri düzeyindeki okuduğunu anlama başarılarına etkisi araştırılmıştır. Stratejilerin farklı düzeylerde de gösterdiği etkiler önemlidir. Bu doğrultuda ilgili araştırmanın ilkökul ve lise düzeylerinde de etkisi araştırılarak alt ve üst seviyelerde konu ile ilgili iyileştirme çalışmaları yapılabilir.
- Okuma stratejileri öğretimine yönelik afişler hazırlanıp sınıflara asılabilir.
- Okuma stratejileriyle ilgili yapılacak çalışmalarda ölçüm yapmaya dönük çalışmalardan çok teori oluşturmaya veya öğretim planı geliştirmeye yönelik uygulamalı çalışmalara ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C. & Schellings, G. (2003). Learning Reading Strategies by Triggering Reading Motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Akkaya, N. (2011) İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmanın, Tutuma Etkileri. *Milli Eğitim*, 191, 68-76.
- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (3), 1401-1414.
- Alcı, B. & Özyılmaz, G. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi. *Eğitim Bilim*, 4(1), 71-94.
- Al-Tamimi, N. O. M. (2006). The Effect of Direct Reading Strategy Instruction on Students' Reading Comprehension, Metacognitive Strategy Awareness, and Reading Attitudes Among Eleventh Grade Students in Yemen. Doctoral Thesis. *Universiti Sains Malaysia, Malaysia*.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in A Second/Foreign Language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Antoniou, F. & Souvignier, E. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Arpacıoğlu, E. B. (2007). Birleşik Strateji Eğitiminin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Aydemir, M. (2014). Üstbilişsel Etkinliklerin Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Üstbilişsel Seviyeleri ve Ders Çalışma Süreçleri Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Babacan, T. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-318.
- Bektaş Bedir, S. (2018). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi. Doktora Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Belet, Ş. D. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.
- Benzer, A. (2019). Türkçe Ders Kitaplarının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ile İmtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.

- Beyreli, L. & Amanvermez İncirkuş F. (2018). Etkileşimli Sesli Okuma ve SQ4R Okuma Stratejilerinin Anlamaya Etkisi: Karma Yöntem Araştırması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 271-291.
- Coşkun, S. (2011). Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (Çev. Edt. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Çöğmen, S. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Duman, M. & Arsal, Z. (2015). Türkçe Dersinde Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Öğretiminin Etkililiği. *Milli Eğitim*, 45(206), 5-15.
- Epçaçan, C. (2008). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Epçaçan, C. (2009) Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279- 320.
- Gürses, M. O., Adıgüzel, O. C. (2013). The Effect of Strategy Instruction Based on The Cognitive Academic Language Learning Approach Over Reading Comprehension and Strategy Use. *Journal of Education and Learning*, 2(2), 55-68.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research*. New York: Teachers College Press.
- Jitendra, A. K. & Gajria, M. (2011). Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kaplan, A. & Maltepe, S. (2016). Türkçe Derslerinde Anlama Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. *The Journal of International Social Research*, 9(43), 1446-1453.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karbalaei, A. (2011). Assessing Reading Strategy Training Based on Calla Model in EFL and ESL Context. *Ikala Revistan De Language Y Eultuza*, 16(27), 167-188.

- Kaya, S. (2012). Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Tasarımı Dersi Başarılarına, Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- MEB. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara.
- MEB. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ankara.
- Nam, K.H. (2014). ELL High School Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use and Reading Proficiency. *The Electronic Journal for English As A Second Language*, 18(1).
- Oakhill, J. & Patel, S. (1991). Can Imagery Training Help Children Who Have Comprehension Problems? *Journal of Research in Reading*, 14(2), 106-115.
- Özkan Gürses, M. (2011). Fransızca Yabancı Dil Dersinde Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya ve Strateji Kullanımına Etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Palincsar, A. S. & Klenk, L. (1992), Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts. *Journal of Learning Disabilities*. 25(4), 211-225.
- Pang, J. (2008). Research on Good and Poor Reader Characteristics: Implications for L2 Reading Research in China. *Reading in A Foreign Language*, 20(1), 1-18.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 3, 291-309.
- Radoyevic, N. (2006). Exploring The Use of Effective Learning Strategies to Increase Students' Reading Comprehension and Test Taking Skills. Unpublished Thesis Master of Education The Brock University, St. Catharines, Ontario.
- Romainville, M. (1994), Awareness of Cognitive Strategies: The Relationship Between University Students' Metacognition and Their Performance. *Studies in Higher Education*, 19(3), 359-367.
- Sanford, K. L. (2015). Factors That Affect The Reading Comprehension of Secondary Students with Disabilities. Doctoral Dissertation. University of San Francisco, America.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Toksun, S. E. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği). Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Topuzkanamış, E. (2010). Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Stratejileri. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara,(3-5 Kasım), 359-367.

- Tuna, L. (2016). Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Wellman, Henry M. (1988). "The Early Development of Memory Strategies" in F.E. Weinhert and M. Perlmutter (Eds.). Memory Development: Universal 106 Changes and Individual Differences. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 3-29.
- Winograd, P. N. (1983). Strategic Difficulties in Summarizing Texts. Technical Report No. 274. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED228616.pdf>.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 131 - 139.

EK: ÖRNEK ÖĞRETİM VE UYGULAMA SÜRECİ

Okuma stratejileri öğretimi üç aşamadan oluşmaktadır. Öğrenciye okuma öncesinde;

- Neyi, niçin okuyacağına dair okuma amacını belirlemesi,
- Metni gözden geçirip metnin ana başlığına, alt başlıklarına, uzunluğuna, yapısı gibi karakteristik özelliklerine ve yazarına bakarak ön bilgilerini harekete geçirmesi, bu sayede zihninde metne dair bir taslak oluşacağı,
- Zihninde metne dair oluşan fikirler ve okuma amacı sayesinde hangi noktalara yoğunlaşacağına karar vermesi,
- Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin ederek kendini motive etmesi,
- Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorarak tahminlerini pekiştirmesi,
- Tüm bu fikirler doğrultusunda da okuma hızını belirlemesi,

Okuma sırasında;

- Hızını okuma öncesinde belirleyen öğrencinin okuma hızını ayarlayarak okumaya başlaması,
- Dikkatinin dağılması durumunda okunan kısma tekrar dönerek okumayı yinelemesi ve okuduklarını anlamlandırmaya çalışması
- Kavramayı kolaylaştırmak adına gerekli gördüğü noktalarda yüksek sesle okuma yapması,
- Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durarak okuduğu kısım üzerinde anlamlandırma yapmaya çalışması,
- Bağlama yönelik ipuçlarını kullanması,
- Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etmesi,
- Önemli bilgilerin altını çizmesi,
- Not tutması,
- Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formüleştirmesi,
- Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin ettikten sonra anlamlandırmayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklara başvurması,
- Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanması,

Okuma sonrasında;

- Metin zor geldiyse anlama düzeyini artırmak için metin tekrar okunması
- Okuma öncesinde belirlediği okuma amacının metnin içeriğine uygun olup olmadığını sorgulaması,
- Metin hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etmesi,
- Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etmesi,
- Metni okuma sırasında aldığı notlar yardımıyla özetlemesi,
- Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirmesi,
- Metindeki anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol etmesi,
- Metni kavrayıp kavrayamadığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışması, gerektiği soru cevap yoluyla ve öğrencilerin aktif katılımıyla öğretilmelidir. Bu öğretim gerçekleştirilirken öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda örneğin okuma öncesinde okuma hızını belirleme hususunda "Fikir sahibi olduğumuz bir konu ile ilgili okuma yapıyorsak hızlı, hiçbir fikrimizin olmadığı bir konuda okuma yapıyorsak yavaş, az çok fikrimiz olan bir konuda okuma yapıyorsak orta hızda okumamız faydalı olacaktır." şeklinde açıklamalar yapılabilir. Öğretim aşamasında öğrencilerin bilgiyi soru cevap aracılığıyla sezmesi ve ardından kendi ortaya çıkarması kalıcılık açısından önem arz etmektedir. Öğretim süreci öğrenci düzeyine göre 8-10 ders saati aralığında planlanabilir.

Uygulama aşamasında ise öğrencilerin ne kadar çok uygulama yaparsa bilginin kalıcılığının da o kadar artacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Uygulama Sürecinde;

1. Öğretmen soracağı sorularla öğrencilerin dikkatini konuya çeker.
2. Öğrencilerden metnin başlığından ve resimlerden hareketle metnin konusu hakkında tahminlerde bulunmalarını ister. Öğrenciler, metnin içeriğini tahmin etmeye çalışırlar. Öğrencilerle tahminleri hakkında konuşur.
3. Öğretmen, metne göz gezdirmelerini ve metnin içeriğine dair tahminde bulunmalarına isteyerek öğrencilere bazı sorular sorar ve bu şekilde okuma süreçlerini anlamlı hâle getirmeye çalışır. Tahmin ettikleri konu ile ilgili neler bildiklerini sorarak öğrencilerin görüşlerini alır.
4. Bildiklerinden hareketle metinde hangi sorulara cevap bulabileceklerini sorar. Öğrenciler "Bu konuyla ilgili şunları biliyorum." " Şu soruların cevabı bu metinde yer alıyor olabilir." şeklinde fikir yürütürler.
5. Metnin uzunluk ve düzenleme gibi özelliklerine dikkat çeker. Ardından öğrencilerle birlikte okuma parçasının yapısını inceler.
6. Öğretmen, öğrencilerden metni okurken nerelere dikkat edeceklerini (soruların cevaplarına, merak ettiği şeylerle ilgili kısımlara, yeni bilgilere, doğru seslendirmeye, okurken zevk aldıkları kısımlara vb.) belirlemelerini ister. Böylece öğrenciler okuma amacını belirlemiş olur.
7. Metin hakkındaki bilgi birikimlerine ve metni anlama düzeylerine göre okuma hızlarını yavaş, orta veya hızlı olarak belirlemelerini ister.
8. Öğrencilerden okuma sırasında neden sonuç ilişkilerini belirlemelerini, metin hakkında bilgi verecek önemli yerleri, metnin akışını değiştiren olayları veya ifadeleri, anahtar kelime veya cümleleri not almalarını ister. Aynı zamanda ana noktaları renklendirerek, altını çizerek, büyük harflerle ve koyu yazarak, yıldızlar kullanarak belirtmelerini söyler.
9. Okuma sırasında öğrenciler noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat ederler.
10. Okuma sırasında öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri içerisinde yer aldığı cümlelerin anlamından yola çıkarak tahmin etmelerini ister. Kelimenin anlamını önce bağlamdan tahmin edip daha sonra ise sözlükten kontrol etmelerini söyler.
11. Öğrencilerden metinde yer alan grafik, tablo ve görselleri yorumlamaları ister. Bunlardan çıkarılan sonuçlarla metnin anlamı pekiştirilmiş olur. Aynı zamanda öğrenciler metindeki olayları, kelimeleri ve kavramları birbirine bağlayan ilişkileri grafik, şema veya şekiller hâline getirirler.
12. Öğrencilere anlamadığını düşündüğü kısımlara tekrar dönüp okuma ve anlamlandırma yapmaya çalışmaları gerektiğini söyler. Bununla birlikte öğrencilerden metni okurken anlamadıkları bir kelimeyle karşılaştıklarında veya paragraflar arası bağlantı kurmak amacıyla belli aralıklarla durup metinden ne anladıklarını düşünmelerini ister.
13. Öğrencilere okuma parçasını sessizce okumaları için gerekli süre verilir. Öğrenciler okuma parçasını sesli ve sessiz bir şekilde okur ve daha sonra okuma parçasının alıştırmalarına geçilir. Öğretmen öğrencilerden okuma parçasıyla ilgili alıştırmaları cevaplamalarını ister. Öğrencilere soruları cevaplayabilmeleri için süre verilir. Daha sonra sorular birlikte cevaplandırılarak gerekli yerlerde yönlendirme ve düzeltmeler yapılır.
14. Öğrenci okuma öncesinde kendine metni hangi amaçla okuduğunu, metnin sonunda ne elde edeceğini sorarak amacını belirler. Okuma sonrasında ise öğrenciden belirlenen amacı ulaşıp ulaşılmadığı kontrol etmesini ister.

15. Öğrenciden metinde verilen düşünceyi belirlemesini, anlatılmak ve vurgulanmak istenen düşünceyle günlük hayatta nasıl karşılaşacağını, karşılaştığında neler yapabileceğini sorgulamasını ister
16. Öğrencilerden metinde verilen düşünceyi kendi cümleleriyle ayrıntıları atarak en kısa şekilde ifade etmesini ister.
17. Okuma sonrasında öğrenciden metinde verilen düşünceyi tam olarak algılayamadıysa metni tekrar okumasını ister.
18. Öğrenci okuma öncesinde metni gözden geçirip içerik hakkında tahminlerde bulunur. Okuma sonrasında ise öğrenciden yapmış olduğu tahminlerin metnin aslı ile uyumlu olup olmadığını kontrol etmesini ister.
19. Öğrenciden okuma sonrasında metnin geneli hakkında ipucu verebilecek anahtar kelimeleri belirlemesini ister.
20. Okuma sonrası öğrenciden metinde asıl anlatılmak istenen düşünceyi, asıl mesajı belirlemesini ardından onu kendi cümleleriyle ifade etmesini ister
21. Öğrencilerden okudukları metin hakkında karşılıklı bilgi, duygu ve düşüncelerini paylaşılmasını ister.
22. Öğretmen dersi sonlandırır.