

DERS KİTAPLARININ KULLANIMINDA ANLAMA STRATEJİLERİNİN KULLANIMI İLE BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Mehmet TAŞDEMİR*

Öz

Bu araştırma, öğretmen adaylarının okuduğunu anlamalarında, yazılı materyal olarak ders kitaplarının kullanım stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Doküman incelemesi ve başarı testinin birlikte işe koşulduğu nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesi sırasında yarı yapılandırılmış kitap inceleme formu kullanılmıştır. Başarı düzeyinin tespitinde ise başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ders kitabı, okuduğunu anlama stratejisi, öğrenme stratejisi, akademik başarı

Abstract

This is a descriptive case study aiming to determine the ties between prospective teachers' strategies of using textbooks in reading comprehension and their academic achievements. It is a qualitative study and employs such methods of data collection as document examination and achievement tests. And in the process of document examination, semi-structured book evaluation forms have been used whereas achievement tests have been used in determining the level of achievement. Consequently, a positive low correlation has been found between the level of prospective teachers' use of comprehension strategies and their academic achievement.

Keywords: Textbook, strategies of reading comprehension, academic achievement

Giriş

Akademik gelişim sürecinde, okuma, izleme, dinleme, gözlem ve diğer yollarla bireylerin durumu anlamaları ve bu yolla gelişimlerini oluşturmaları beklenir. Dil temelli öğrenmeler genelde, dinleme ve okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerinde düşünülüp, sebep-sonuç ilişkilerinin kurulması ve değerlendirilmesi gibi anlama etkinlikleri üzerine kuruludur. Bu öğrenme sürecinde öğrencinin akademik başarısını oluşturan önemli etmenlerden biri de öğrenenin kendisine uygun öğrenme stil, yöntem ya da tekniklerini seçip, bunları ilkelerine uygun olarak işe koşmak olmaktadır. Okuma, anlamamanın en önemli basamaklarından biridir. Diğer dil becerilerini de içinde barındırmasından ötürü, okuma eğitimi daha çok önemsenmekte ve bu alanda yoğun çalışmalar yapılmaktadır (Aytaş, 2005). Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hâle getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır. Bundan dolayı, yetişen öğretmenler bu beceriyi öğrencilere kazandırma ve geliştirme konusunda yeterli olmak durumundadırlar (Akyol, 2006, 29).

Son zamanlarda, öğrencilerin etkili olarak kullanabilecekleri öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine başlanmıştır. Bu stratejilerin birçoğu, başlangıçta okuduğunu anlama üstüne yoğunlaşmış; daha sonra matematik, fizik, yazma vb. alanlarda da başarılı olarak uygulanmıştır (Senemoğlu, 2007, 558). Sternberg ve Powell'a (1983) göre, okuduğunu anlama, ana dilin düzeyi ve bilişsel beceriler üzerine temellenir. Ayrıca sözcük okuma ve dinlenen kavramaya da dayalıdır. Okuduğunu anlama, aynı zamanda sözel-dilsel zekâ ve sözcük dağarcığı ile de ilişkilidir. Jong ve Leij'e (2002) göre, özellikle yeni başlayanlarda (Freshmen), sözcük okuma ve okuduğunu anlama düzeyi, sözcük dağarcığı ile yüksek düzeyde ilişkilidir. Bununla birlikte, Cain ve Oakhill (2006) ise bazı çocuklar için bu beceriler arasında bir farklılık olduğunu söylemektedirler. Onlara göre, bir çocuğun okuma yeteneğini ölçmek için araştırmacı ve uygulayıcıların farklı sebepleri vardır. Örneğin, gelişmeyi gözlemek, okuma bozukluklarını tanılamak ve yok etmek, okuma gelişimi ve bozukluklarını destekleyen bilişsel teorileri test etmek. Her bir amaç için geçerli bir okuma yeteneğinin ölçülmesi gereklidir(s.697).

Nuttal (1982) ve Casanave (1988) gibi bazı araştırmacılar, metinden anlam çıkarmak için okuyucuların aktif olarak bazı stratejileri kullanmak zorunda olduğunu bildirmektedir. Okuyucu ve metin arasında ilgi çekici bir bağlantı kurulmasından sonra, daha çok araştırmacı okuma stratejilerinin kullanımı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki ile ilgilenmeye başlamıştır (Akt. Kung, 2007).

Okuma stratejilerinin öğrencilerin matematik alanındaki gelişimlerine katkısı üzerine araştırmasında Hyde (2006), düşünme ve matematik içbağlantısı (interconnectedness) üzerine örgü modeli (The Braid Model) olarak ifade edilecek bir ilişki olduğuna inanmaktadır. Hyde çalışmasında, okuma stratejilerinden; soruları cevaplandırma, bağlantılar kurma, görselleştirme, çıkarımlar yapma, tahminlerde bulunma, önemini belirleme ve senteze gitmeyi kullanmıştır. Ona göre, bunların her biri problem çözüme sürecinin gereklilikleridir. Wacca (1981), Gagne (1985), Wacca ve Wacca (1996), okumada kullanılan stratejileri üçe ayırmaktadırlar: Okumadan önce; okuyucular makalenin başlığını ipucu olarak kullanmayı bilirler ya da makaleyi anlamak için ilgiyi kurabilir ya da içeriği tahmin edebilir. Okuma esnasında, okuyucuların anlamalarına yardım etmek için cümleler arasındaki ilişkiyi anlayabilir ya da ana noktaları seçebilirler. Okumadan sonra, eğer okuyucular ne okuduklarını anlamıyorlarsa ana noktaları ya da içeriği özetlemek için yeniden gözden geçirebilirler (Kung, 2007, 28). Bilgi işlem kuramı anlayışında anlama stratejileri; içsel stratejiler, dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı (kodlamayı) artıran stratejiler, geri getirmeyi artıran stratejiler ve yürütücü biliş stratejileri olarak açıklanmaktadır (Senemoğlu, 2007, 560).

Öğrencilerin okuma yazma becerisini kazanmasından sonra onların okuma becerilerini geliştirmek amacı ile birçok okuma modeli geliştirilmiştir. Bunlardan önemli görülenler, açıklayıcı okuma modeli, etkileşimsel okuma modeli, okuma teknikleri modeli ve örnekleme modelidir (Güneş, 2007, 133). Araştırma bulguları, aktif öğrenmeyle işlenen derslerde, öğrencilerin daha sık strateji kullandıklarını göstermektedir (Kılıç, 2004). Buna karşılık, Güngör'ün (2005) ilköğretim 6-8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin anlama stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin araştırmasında, 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 tespit edilmiştir. Anderson (1980), Pressley ve Wharton-McDonald (1997), Collins ve Cheek (1999), Salembier (1999), Bingham (2001), Chamot ve diğerleri (2003) okuma sırasında kullanılacak okuduğunu anlama stratejilerini; hedefe yoğunlaşarak karmaşıklığı giderme, önceki bilgiler ile metinde sözü edilen fikirler arasında bağ kurma, metinle ilgili tahminler yapma, sonuç çıkarma, anlam yaratmak için ima edilen bilgiyi kullanma, metni okurken not alma, okuma hızını ayarlama, bilinmeyen sözcüğün anlamını içerikten çıkarmaya çalışma, anlaşılmayan yerleri belirleme, metinde geçenleri gözünde canlandırma olduğunu ifade etmektedirler. Rich ve Blake (1994), Pressley ve

Wharton-Mcdonald (1997), Ciardiello(1998), Parker (2001), ise okuma sonrasında kullanılacak okuduğunu anlama stratejilerini; özet yapma, metne ilişkin sorulara cevap verme, sentez için metin üzerinde düşünme, metin ile ilgili resim çizme, ana fikre vurgu yapan grafikler ve haritalar yapma (Akt. Güngör 2005) olduğunu belirtmektedirler. Taşdemir (2010) araştırmasına göre, okuduğunu anlama stratejilerinden REAP (okuma, kodlama, kısa not alma, muhakeme yapma-çıkarmalarda bulunma) anlama stratejisi öğrenci öğrenmesi üzerine anlamlı etki yapmaktadır.

Okul temelli öğrenmelerde ve özel alanların içeriğinin öğrencilere kazandırılmasında okuma materyalleri olarak ders kitaplarının kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Ders kitabı, yazılı ve basılı gereçler grubunda yer alan ve öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden çalışma materyalidir. Özellikle metinden öğrenmede, ders kitabı önemli rol oynamaktadır. Öğretimde metnin rolüne yönelik farklı görüşlerle karşılaşmaktadır. Bir görüşe göre metin okurun ya da öğrencinin gelişimini ve değişimini sağlayan dinamik güçlerdir. Özellikle metinden öğrenmede, ders kitabı önemli rol oynamaktadır (Alpan, 2008 ,182.)

Problem

Genel olarak anlama, özelde ise okuduğunu anlama becerisi özellikle ilköğretim eğitiminin bireylere kazandırmak istediği önemli eğitimsel yeterliklerden biridir. Özellikle de dil temelli ders programlarının temel beceri boyutlarından biridir. Anlama becerisi bireylerin akademik gelişimlerinde ya da okul yoluyla hayatın kazanımı sürecinde çok önemli belirleyici bir etken konumundadır. İnsanın hayatını kazanma sürecinin özellikle sınavlar üzerine kurulu olduğu ülkemiz eğitim sisteminde okuduğunu anlama becerisi sınavlardaki başarıyı etkileyen önemli yeterliklerden biridir. Ülkemizde Türkçe dersinin önemli hedeflerinden biri olan okuduğunu anlama ve ders kitapları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki üzerine yeteri kadar araştırmanın olmadığı ve daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Özellikle okuduğunu anlama sürecinde sınıf öğretmenliği ve rehber öğretmen adaylarının ne tür okuduğunu anlama stratejilerini kullandıklarına ilişkin araştırmanın olmadığı saptanmıştır. Temel becerilerin kazandırılması bakımından, sınıf öğretmenleri bireylerin okul temelli beceri ediniminde önemli bir etkiye sahip konumdadır. Bununla birlikte, rehber öğretmenler de okullardaki konumları açısından öğrenci ve öğretmen davranışları üzerinde önemli roller üstlenmek durumundadır. Bu yönü ile akademik başarıya katkı sağlayacak olan yazılı

materyalleri kullanma stratejilerine sahip olma düzeylerinin bilinmesi bu grup öğretmenlerin yetiştirilme sürecine daha da dikkat çekecektir.

Bu çalışma, yazılı materyalleri kullanma tekniğinin yüksek öğretim düzeyinde öğrenci başarısına olan etkisini tespit etmek ve öğrencilerin bu tekniği nasıl kullandıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, öğretmen eğitimi programında bulunan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin öğretimi ve bu süreçte kullanılan kaynak materyaller ve dersin başarı durumunu ortaya çıkarmak için uygulanan ölçme sonuçları ile sınırlıdır.

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının anlamayı sağlamak için ders kitaplarını kullanırken işe koştukları anlama stratejilerinin ne olduğunu ve bu stratejileri kullanmaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki düzeyini tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Anlamayı sağlamada stratejileri işe koşma durumu ile akademik başarı arasında ilişki var mıdır? Öğretmen adaylarının anlamayı sağlamada işe koştukları stratejiler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma betimsel bir durum saptama çalışmasıdır. Araştırma verileri, hem nicel hem de nitel verilere dayalı olarak elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri başarı testi ile elde edilmiştir. Araştırma ile öğretmen adayı öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini işe koşma durumları tespit edilerek, anlama stratejilerini işe koşma durumları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki düzeyi tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin dönem sonu başarı puanları ve ders kitaplarını kullanırken işe koştukları anlama stratejilerine yer verme durumlarına dayalı olarak elde edilen “stratejiye yer verme puanları” ve bunun için oluşturulan yapılandırılmış inceleme formu kullanılmıştır. Başarı düzeyinin tespitinde çoktan seçmeli madde türünde bir başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma yansız atama ile oluşturulan Sınıf öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı öğrencilerinden oluşan 78 kişilik bir grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından yürütülen dersin öğretiminde kullanılan ders

kitabı dönem sonunda öğrencilerden toplanarak, bu kitaplar araştırma amacı ile konuda uzman olan bir öğretim üyesininin doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları stratejiler, öğrenci kitap ve ders notlarının ayrıntılı incelemesine dayalı olarak geliştirilen ölçeğe, her bir alt strateji boyutunda iki farklı inceleyici tarafından ayrı ayrı kaydedilmiştir. Bu anlamda doküman analizi yapılmıştır. (Salkind, 2000;. Muijs, 2004; Wiersma, ve Jurs, 2005; Best, ve Kahn, 2006; Karasar, 2007).

Örnekleme

Araştırma grubu, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde yansız atama ile oluşturulan sınıf öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı öğrencilerinden oluşan 78 kişilik bir grup üzerinde yürütülmüştür

İşlem

Araştırmacı tarafından öğretimi yapılan dersin YÖK kur tanımına dayalı olarak AKTS programı hazırlanmıştır.

On dört hafta süren öğretim sürecinde derste, araştırmacının yazarı olduğu kaynak kitap temel öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Bu süreçte araştırma grubunu oluşturan bütün öğrencilerin kaynak materyale sahip olmaları sağlanmış ve bu materyali kendilerine uygun düşen bir yöntemle etkin kullanmaları salık verilmiştir. Ancak bu konuda herhangi bir zorlama ve yönlendirme yoluna gidilmemiştir.

Öğretim dönemi sonunda daha önce geliştirme sürecine tabi tutulan ölçme aracı ile dönem sonu başarı düzeyleri tespit edilmiştir.

Dönem sonu sınavı esnasında öğrencilerin kaynak kitap ve çalışma notları emanet alınarak araştırmanın nitel verileri elde edilmiştir.

Her bir öğrenci için hem sınav evrakına hem de Ders kitabına erkek (E),Bayan (B) işaretleri ile birlikte bir kod verilmiştir. Örnek: E15, K4 gibi.

Araştırmacı ve alanında uzman olan iki ayrı kişi tarafından her bir kitap ve diğer materyaller bir birinden farklı olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Ardından iki inceleme kayıtları birleştirilerek tek bir kayıt örneğine dönüştürülmüştür.

Daha sonra bu inceleme kayıtları oluşturulan ölçek doğrultusunda SPSS programına aktarılarak, gerekli analizlere tabi tutulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler iki yolla elde edilmiştir:

Birincisi; öğrencilerin akademik başarılarının tespitinde kullanılan altmış soruluk dönem sonu başarı testi sonuçları. Öğrenci başarısını test etmek için kullanılan ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları şu şekilde yapılmıştır. İlk olarak dersin öğretim hedeflerini yoklamayı hedefleyen seksen adet çoktan seçmeli soru yazılmıştır. Hazırlanan bu sorular aynı dersin öğretiminde bulunmuş olan öğretim üyelerine, içerik ve hedeflerle birlikte sunularak kapasamı yoklayan sorulardan oluşup oluşmadığı ve maddelerin nitelikleri hakkında görüşleri alınmıştır. Ardından tekrar gözden geçirilen taslak form daha önce bu dersi alarak bir üst sınıfta okuyan 252 kişilik bir gruba uygulanarak maddelerin işleyip işlemediğine bakılmıştır. Ön uygulama sonuçlarına dayalı olarak test madde analizine tabi tutulan taslak ölçeğin ayırt edicilik indisleri zayıf olan maddeleri tekrar gözden geçirilerek, çok zayıf maddeler elenmiş, gerekli görülenler üzerinde de gerekli geliştirici çalışmalar yapılmıştır. Daha sonra, oluşturulan 60 soruluk test, çalışma grubunu oluşturmayan bir gruba, aynı dersin bir önceki öğretim yılı için dönem sonu sınav soruları olarak kullanılmıştır. Bu uygulamada 127 öğrenci üzerinde sınanan testin hesaplanan iç tutarlık katsayısı (KR_{21}) .79'dur. Aynı test bu araştırmada öğrenci başarısını test etmek amacı ile kullanılmış olup, kullanılan başarı testinin iç tutarlık katsayısı yeniden (KR_{21}) .83 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular başarı testi olarak kullanılan testin güvenilirlik düzeyinin istatistiksel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

İkincisi; öğrencilerin kullandıkları öğrenme materyali olan ders kitapları ile birlikte kullandıkları çalışma yapıtları incelemesine dayalı olarak elde edilen, ders kitaplarının kullanımında işe koşulan anlama stratejilerine yer verme durumuna ilişkin veriler. Bu verileri elde etmek için, öğrencilerin ders kitabı olarak kullandıkları kitapların incelenmesinde kullanılan bir dereceli ölçek geliştirilmiştir. Okuma stratejilerini ortaya çıkarmada kullanılan ölçek formunun geliştirilmesinde, araştırmacı tarafından alan yazın taramasına dayalı olarak geliştirilen taslak form 6 kişilik (3 dilbilim ve 3 eğitim Bilimleri) uzman değerlendirmesine sunulmuştur. Bu aşamada, uzmanların üzerinde görüş birliği sağladıkları maddeler aynen alınmış, tereddütlü maddeler ise öneriler doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek gerekli

düzeltilme işlemleri yapılmıştır. Bu araştırmada, kitapların kullanımında kullanılan anlama stratejilerini tespit edilmesi için kullanılacak olan 15 maddelik ölçek maddeleri; “Tam gözlemlendi (3), Kısmen gözlemlendi (2), Çok az gözlemlendi (1) ve Hiç gözlemlenmedi (0)” boyutlarında incelenerek, her bir kitap ve materyaller için, her bir boyuta gözlem kaydı gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, 15 maddeden oluşturulan ölçeğe göre her bir kitap iki ayrı öğretim üyesi tarafından bir birinden bağımsız olarak puanlanmış ve daha sonra iki değerlendirme puanları ortalamasına dayalı olarak her bir madde puanı ve kitabın toplam puanı elde edilmiştir. Daha sonra oluşturulan bu puanlar SPSS programı ile çözümlenerek yorumlanmıştır. Veriler, Pearson momentler çarpımı korelasyon, ortalama, frekans ve yüzdeye dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama stratejileri olarak gözlenen stratejiler şunlardır:

1. Okumada anlamaya yardımcı olacak notlar tutma.
2. Hatırlamaya yardımcı olmak için altını çizme ve daireler kullanma.
3. Metni anlamada tablo, resim, grafik vb. gösterimleri kullanma.
4. Hatırlatıcı şifrelemeler (ipuçları) kullanma.
5. Okuduğunu hatırlamada görsellere yer verme.
6. Anahtar bilgileri (cümle, kelime) kalın yazma, italik yazı karakteri, renkli kelimeler vb. şekillerde vurgu yapma.
7. Anlaşılmayan yerler için kendine ait sorgulayıcı notlar tutma.
8. İlişkileri tanımlamada kitabın başka bölümlerine yönlendirme yapma.
9. İçindekiler tablosunu inceleme ve notlar tutma.
10. Paragrafın ana noktalarını anlamada paragrafın ilk cümlesine odaklanma.
11. Okumada kendi deneyimlerini kullanma (yaşantısıyla bağlantı kurma).
12. Diğer ders içerikleri ile ilgili ilişkilendirmeler yapma.
13. Ana fikri ortaya koyan anahtar kelime veya sözcüklere yer verme.
14. Anlaşılmayan yerlere semboller koyma.
15. Güdeleyici notlar alma.

Bulgular

Tablo 1

Öğrencilerin Başarı Puanları ve Okuma Stratejisine Yer Verme Puanları Ortalama ve Standart Sapmaları

	N	\bar{X}	S
Başarı puanları ¹	78	71,51	7,68
Okuma stratejileri puanı ²	78	22,25	10,66

Alınabilecek maksimum puanlar: ¹.100 ve ².45'tir.

Tablo 1 bulgularına göre, öğrencilerin akademik başarı puanları ortalaması 100 tam puan üzerinden 71,51 ve öğretim materyali olarak kullandıkları ders kitaplarını kullanma puanları ortalaması ise 45 tam puan üzerinden 22,25'tir. Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik başarılarının yüksek kabul edilebilir bir değerde olmasına karşın, ders kitaplarını kullanırken anlamalarını sağlamada kullanmaları gereken stratejilere ortalamanın biraz üstünde yer verdiklerini göstermektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin Başarı Puanları ve Okuma Stratejisine Yer Verme Puanları Arası Korelasyon Değeri

	Okuma stratejileri puanı		
	N	r	p
Başarı puanı	78	,267	,018

Tablo 2 bulgularına göre, öğrencilerin öğretim materyallerinin kullanımında işe koştukları okuma stratejileri ve başarı puanları arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu tablo 1 bulgularını da desteklemektedir. Zira Tablo 1 bulgularında, başarı ortalaması %71,51 iken, strateji puanları ortalaması 22,25 (%49,44)'tir. Bu sonuç, ders kitabını kullanırken işe koşulan anlama stratejileri puanları ile başarı puanları arası ilişkinin çok yüksek olmadığını göstermektedir.

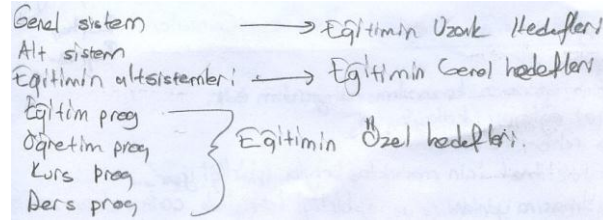
Tablo3

Öğrencilerin Okumada Anlamaya Yardımcı Olacak Notlar Tutma Durumları

Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okumada anlamaya yardımcı olacak notlar tutma	39	50,0	15	19,2	21	26,9	3	3,8

Tablo 3 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak kısa notları öğrencilerin %50,0'sinin yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %19,2'si orta düzeyde, %26,9'u da düşük düzeyde kullanırken, %3,8'inin ise kısa notlar tutmadıkları görülmektedir. Aşağıda okuma esnasında tuttuğu; kısa not örneklerine yer verilmiştir:

K9:



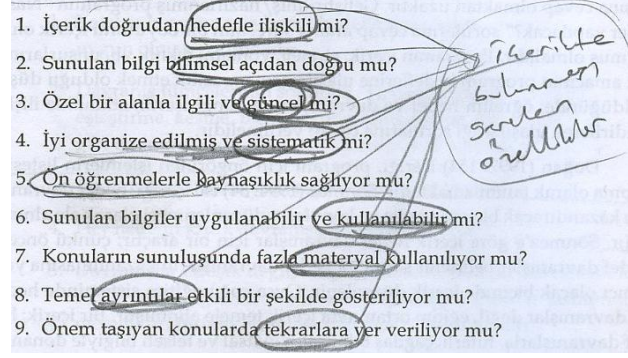
Tablo 4

Öğrencilerin Hatırlamaya Yardımcı Olmak İçin Altını Çizme ve Daireler Kullanma Durumları

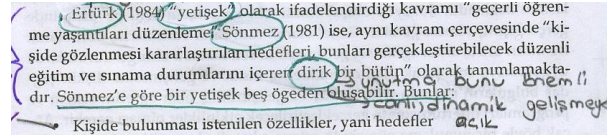
Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Hatırlamaya yardımcı olmak için altını çizme ve daireler kullanma	39	50,0	25	32,1	12	15,4	2	2,6

Tablo 4 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak altını çizme ve daireler kullanmayı öğrencilerin %50,0'sinin yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %32,1'i orta düzeyde, %15,4'ü de düşük düzeyde kullanırken, %2,6'sının ise altını çizmeyi ve daireleri kullanmadıkları görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin okuma esnasında altını çizme ve daireler kullanmalarına ilişkin örneklere yer verilmiştir:

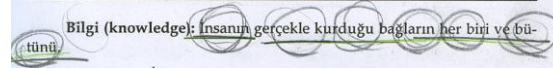
E3:



K61:



K77:



Tablo 5

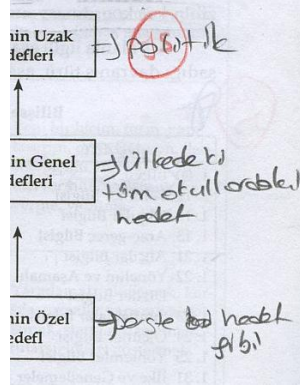
Öğrencilerin Metni Anlamada Tablo, Resim, Grafik vb. Gösterimleri Kullanma Durumları

Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Metni anlamada tablo, resim, grafik vb. gösterimleri kullanma	26	33,3	19	24,4	20	25,6	13	16,7

Tablo 5 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak tablo, resim, grafik vb. gösterimleri öğrencilerin %33,3'nün yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %24,4'ü orta düzeyde, %25,6'sı da düşük

düzeyde kullanırken, %16,7'sinin ise tablo, resim, grafik vb. gösterimleri kullanmadıkları görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin okuma esnasında tablo, resim, grafik vb. gösterimleri kullanma durumları örneklerine yer verilmiştir:

K51:



K7:

STRATEJİ	YÖNTEM	TEKNİK	BİLİŞSEL ALAN	DUYUŞSAL ALAN	PSİKOLOJİK ALAN
Ausubel Sunuş Yoluyla Öğretim	Düz Anlatım	Soru Cevap, Anlatma, İnfor- mal Öğretmen Konuşmaları, Sempozyum, Söylev	Bilgi Anlatım Yön.	Alma	Uy
Bruner Buluş Yoluyla Öğretim	Örnek Olay Güdümlü Tartışma	Küçük-Büyük Grup Tartışması Soru Cevap Çember/Zit Panel Görüşme Açıkoturum	Kavrama Analiz Tartışma Yön	Tepkide bulunma, Değer verme	

Tablo 6

Öğrencilerin Metni Anlamada Hatırlatıcı Şifrelemeler (İpuçları) Kullanma Durumları

Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlatıcı şifrelemeler (ipuçları) kullanma	21	26,9	9	11,5	26	33,3	22	28,2

Tablo 6 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak hatırlatıcı şifrelemeleri (ipuçları) öğrencilerin %26,9'unun yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %11,5'i orta düzeyde, %33,3'ü düşük düzeyde kullanırken, %28,2'sinin ise Hatırlatıcı şifrelemeler (ipuçları) kullanmadıkları görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin okuma esnasında kullandıkları hatırlatıcı şifrelemeler (ipuçları) kullanma örneklerine yer verilmiştir.

K14:

Bir öğrenme görevini oluştururken "belirlemek", "karşılaştırmak", "sınıflamak", "çözümlmek", "oluşturmak" gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık verme

E7:

Kendi kendine yeterlik
Anlamlılık
Gecerlik
İşlevlilik
Yararlılık
Öğrenilebilirlik
Ekonomiklik

Kayıp
Kendi kendine Anlam Gec. İşlevlilik

E23:

*Hasırılık
*Öğrencilerle Platonca
*Ünite istenisi / araştırma, soruşturma
*Ara değerlendirme
*Gerekli becerileri kos. pekiştirici çalış.
*İstenişe devam edilmesi
*Genel değerlendirme.

H
O
Ü
A
B
Ü
G. A

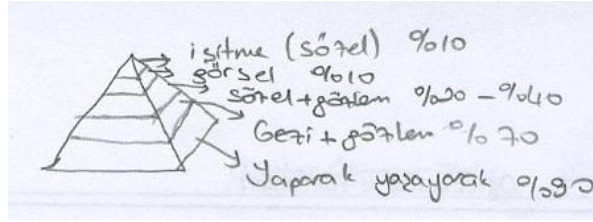
Tablo 7

Öğrencilerin Metni Anlamada Okuduğunu Hatırlamada Görsellere Yer Verme Durumları

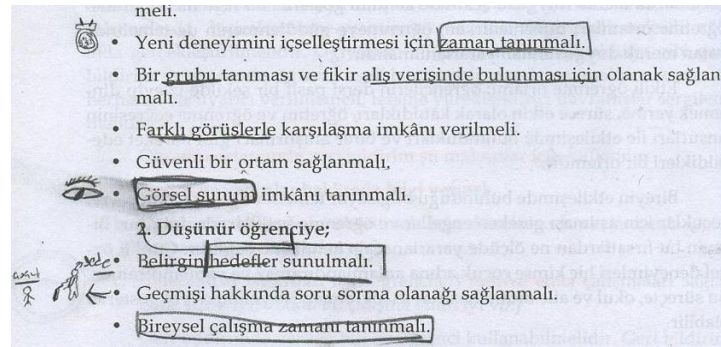
Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuduğunu hatırlamada görsellere yer verme	6	7,7	10	12,8	33	42,3	29	37,2

Tablo 7 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak okuduğunu hatırlamada görsellere yer vermeyi öğrencilerin %7,7'sinin yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %12,8'i orta düzeyde, %42,3'ü de düşük düzeyde kullanırken, %37,2'sinin ise okuduğunu hatırlamada görsellere yer vermedikleri görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin okuma esnasında okuduğunu hatırlamada görsellere yer verme örneklerine yer verilmiştir:

K10:



K79:



Tablo 8

Öğrencilerin Metni Anlamada Anahtar Bilgileri (Cümle, Kelime) Kalın Yazma, İtalik Yazı Karakteri, Renkli Kelimeler vb. Şekillerde Vurgu Yapma Durumları

Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anahtar bilgileri (cümle, kelime) kalın yazma, italik yazı karakteri, renkli kelimeler vb. şekillerde vurgu yapma	38	48,7	23	29,5	11	14,1	6	7,7

Tablo 8 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak okuduğunu hatırlamada anahtar bilgileri (cümle, kelime) kalın yazma, italik yazı karakteri, renkli kelimeler vb. şekillerde vurgu yapma öğrencilerin %48,7'sinin yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %29,5'i orta düzeyde, %14,1'i de düşük düzeyde kullanırken, %7,7'sinin ise okuduğunu hatırlamada anahtar bilgileri (cümle, kelime) kalın yazma, italik yazı karakteri, renkli kelimeler vb. şekillerde vurgu yapmaya yer vermedikleri görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin okuma esnasında okuduğunu hatırlamada anahtar bilgileri (cümle, kelime) kalın yazma, italik yazı karakteri, renkli kelimeler vb. şekillerde vurgu yapma örneklerine yer verilmiştir:

E15:

Beyin fırtınası tekniği çözüm sürecine sokulacak probleme karşı zihinsel **hazırlanmışlığı yüksek kimselerden oluşturulmuş grup ile gerçekleştirilecek bir tekniktir.** Dolayısı ile bu tekniğin uygulamaya konulduğu durumlarda oluşturulacak grupların probleme ilişkin bekaundu yüksek

E7:

1 bireyin sorumluluk, 2 paylaşma, 3 dayanışma, 4 grup bilinci nitelikleri olmalıdır. Okul eğitimi, hem kişisel hem de toplumsal açıdan uyumlu ve kişilik gelişimini temel hedef savmalı ve bu niteliklerle donatılmalıdır.

Tablo 9

Öğrencilerin Metni Anlamada Anlaşılmayan Yerler İçin Kendine Ait Sorgulayıcı Notlar Tutma Durumları

Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlaşılmayan yerler için kendine ait sorgulayıcı notlar tutma	13	16,7	19	24,4	16	20,5	30	38,5

Tablo 9 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak anlaşılmayan yerler için kendine ait sorgulayıcı notlar tutmayı öğrencilerin %16,7'sinin yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %24,4'ü orta düzeyde, %20,5'i de düşük düzeyde kullanırken, %38,5'inin ise anlaşılmayan yerler için kendine ait sorgulayıcı notlar tutmadıkları görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin okuma esnasında tuttıkları anlaşılmayan yerler için kendine ait sorgulayıcı notlar tutma örneklerine yer verilmiştir:

K29:

- Tahtadaki bilgilerin uygun bir anlatım tekniği ile açıklaması yapılmamıştır. *sadece tebeşir kul. uygundur (Y)*
- Tahtada sadece sunu ilgili bilgiler bulunmalıdır.
- Öğretmen sunuları tahtanın yanında ve tahtayı rahat kullanıp, görüntüyü engellemeyecek pozisyonda olmalıdır. *D*
- Sunularda tahta ile değil öğrencilerle konuşulması gerektiğine özen gösterilmelidir.
- Tahtaya konuşulacak her şey değil, ana nokta ve temaları yazılmalıdır. *yazılmadığı (Y) D*

K32:

- Öğrencilerin başarısını öğrenme bağlamına göre değerlendirme
Bir öğretmenlik imajı nasıl olur?

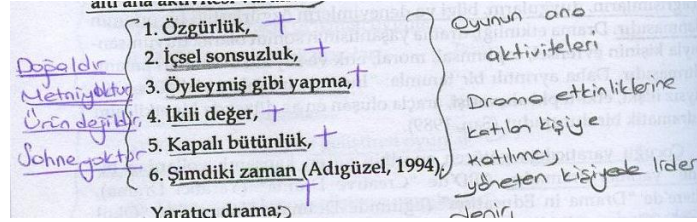
Tablo 10

Öğrencilerin Metni Anlamada İlişkileri Tanımlamada Kitabın Başka Bölümlerine Yönlendirme Yapma Durumları

Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İlişkileri tanımlamada kitabın başka bölümlerine yönlendirme yapma	5	6,4	5	6,4	19	24,4	49	62,8

Tablo 10 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak ilişkileri tanımlamada kitabın başka bölümlerine yönlendirme yapmayı öğrencilerin %6,4'nün yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %6,4'ü orta düzeyde, %24,4'ü de düşük düzeyde kullanırken, %62,8'nin ise ilişkileri tanımlamada kitabın başka bölümlerine yönlendirme yapmadıkları görülmektedir. Aşağıda bir öğrencinin okuma esnasında tuttuğu, ilişkileri tanımlamada kitabın başka bölümlerine yönlendirme yapma örneğine, yer verilmiştir.

E7:



Tablo 11

Öğrencilerin Metni Anlamada İçindekiler Tablosunu İnceleme ve Notlar Tutma Durumları

Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İçindekiler tablosunu inceleme ve notlar tutma	11	14,1	10	12,8	10	12,8	47	60,3

Tablo 12

Öğrencilerin Metni Anlamada Paragrafın Ana Noktalarını Anlamada Paragrafın İlk Cümlesine Odaklanma Durumları

Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Paragrafın ana noktalarını anlamada paragrafın ilk cümlesine odaklanma	34	43,6	26	33,3	12	15,4	6	7,7

Tablo 12 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak paragrafın ana noktalarını anlamada paragrafın ilk cümlesine odaklanmayı öğrencilerin %43,6'sının yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %33,3'ü orta düzeyde, %15,4'ü de düşük düzeyde kullanırken, %7,7'sinin ise paragrafın ana noktalarını anlamada paragrafın ilk cümlesine odaklanmadıkları görülmektedir. Aşağıda bir öğrencinin okuma esnasında tuttuğu paragrafın ana noktalarını puanlamada paragrafın ilk cümlesine odaklanma örneğine yer verilmiştir:

E15:

Beyin fırtınası, belirli bir zaman içerisinde belli bir konu ya da probleme çözüm getirmek, karar vermek, konu hakkında mümkün olduğunca çok fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir (Yalın, 1999: 61). Bu tekniğin uygulanabilmesi için hedef davranışların en az uygulama düzeyinde olması, problemin birden çok çözüm yolunun bulunması ve öğrencilerin çözüm için ön şart olan davranışları kazanması gereklidir (Sönmez, 1994: 225).

Tablo 13

Öğrencilerin Metni Anlamada Okumada Kendi Deneyimlerini Kullanma (Yaşantısıyla Bağlantı Kurma) Durumları

Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okumada kendi deneyimlerini kullanma (yaşantısıyla bağlantı kurma)	13	16,7	11	14,1	24	30,8	30	38,5

Tablo 13 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak okumada kendi deneyimlerini kullanmayı (yaşantısıyla bağlantı kurma) öğrencilerin %16,7'sinin yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %14,1'i orta düzeyde, %30,8'i düşük düzeyde kullanırken, %38,5'inin ise okumada kendi deneyimlerini kullanmadıkları (yaşantısıyla bağlantı kurma) görülmektedir. Aşağıda bir Öğrencinin okuma esnasında okumada kendi deneyimlerini kullanma (yaşantısıyla bağlantı kurma) örneğine yer verilmiştir:

K32:

mi daha çok duyu organına hitap eder hâle getirir, daha kalıcı öğrenmelere aracılık eder. Daha çok duyu organlarına hitap etmek.
Bütün duyularla öğretimi yapmak daha öğretici.
Somuttan-Soyuta Öğretim olur.
Öğretimin somut gerçeklerden hareketle daha soyut olan öğrenmelere

Tablo 14

Öğrencilerin Metni Anlamada Diğer Ders İçerikleri ile İlgili İlişkilendirmeler Yapma Durumları

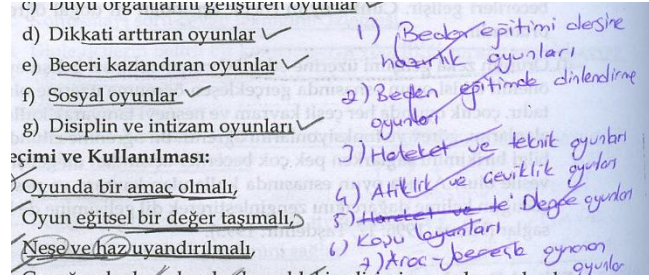
Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Diğer ders içerikleri ile ilgili ilişkilendirmeler yapma	7	9,0	2	2,6	17	21,8	52	66,7

Tablo 14 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak diğer ders içerikleriyle ilgili ilişkilendirmeler yapma öğrencilerin %9,0'ının yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %2,6'sı orta düzeyde, %21,8'i düşük düzeyde kullanırken, %66,7'si ise Diğer ders içerikleri ile ilgili ilişkilendirmeler yapmadıkları görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin okuma esnasında Diğer ders içerikleri ile ilgili ilişkilendirmeler yapma örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

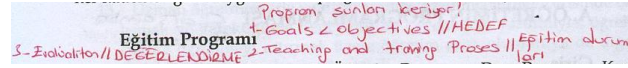
E35:

Gösterip-Yaptırma → Psikometre klavuzla yapma
Aceri haline getir

E9:



E7:



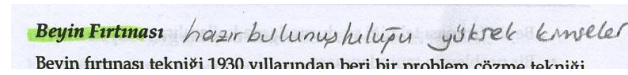
Tablo 15

Öğrencilerin Metni Anlamada Ana Fikri Ortaya Koyan Anahtar Kelime veya Sözcüklere Yer Verme Durumları

Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ana fikri ortaya koyan anahtar kelime veya sözcüklere yer verme	29	37,2	23	29,5	16	20,5	10	12,8

Tablo 15 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak ana fikri ortaya koyan anahtar kelime veya sözcüklere yer vermeyi öğrencilerin %37,2'sinin yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %29,5'i orta düzeyde, %20,5'i düşük düzeyde kullanırken, %12,8'inin ise ana fikri ortaya koyan anahtar kelime veya sözcüklere yer vermedikleri görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin okuma esnasında ana fikri ortaya koyan anahtar kelime veya sözcüklere yer verme örneklerine yer verilmiştir:

E15:



K32:

Zihin - Kas Koordinasyonu
Psikomotor Alan Hedefleri Aşamalı Sınıflaması

K59:

1. İyi bir plan öğrencilerin neler öğrenmeleri gerektiğini gösterir. (HEDEFLER)
2. İyi bir plan bu öğrenmelerin nasıl gerçekleşebileceğini gösterir. (EĞİTİM DURUMLARI)
3. İyi bir plan öğretim faaliyetlerinin nasıl değerlendirileceğini gösterir. (Değerlendirme Kriterleri)
Öğretimin planlanması sürecinde neler öğrenilmesi gerektiğine hedeflenen öğrenmeler

Tablo 16

Öğrencilerin Metni Anlamada Anlaşılmayan Yerlere Semboller Koyma Durumları

Maddeler	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlaşılmayan yerlere semboller koyma	6	7,7	13	16,7	36	46,2	23	29,5

Tablo 16 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak anlaşılmayan yerlere semboller koymayı öğrencilerin %7,7'sinin yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %16,7'si orta düzeyde, %46,2'si düşük düzeyde kullanırken, %29,5'inin ise anlaşılmayan yerlere semboller koymadıkları görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin okuma esnasında anlaşılmayan yerlere semboller koyma örneğine yer verilmiştir:

K26:

(!) İngiltere'de Nitelikli Öğretmen Statüsü Verilmesinin Standart ve Boyutları

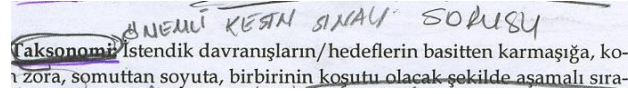
Tablo 17

Öğrencilerin Metni Anlamada Güdeleyici Notlar Alma Durumları

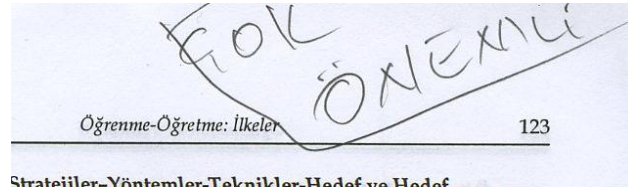
Gözlenen strateji	Yüksek		Orta		Düşük		Gösterememe	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Güdeleyici notlar alma	33	42,3	21	26,9	12	15,4	12	15,4

Tablo 17 bulgularına göre, okuma sırasında anlamaya yardımcı olacak güdeleyici notlar almayı öğrencilerin %42,3'ünün yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %26,9'u orta düzeyde, %15,4'ü düşük düzeyde kullanırken, %15,4'ünün ise güdeleyici notlar almadıkları görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin okuma esnasında güdeleyici notlar alma örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

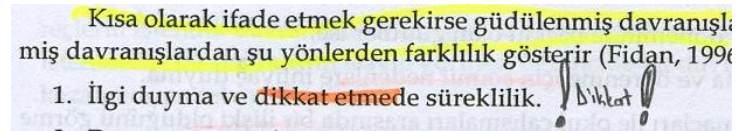
K11:



K31:



K10:



Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin akademik başarı puanları ortalaması 100 tam puan üzerinden 71,51 ve öğretim materyali olarak kullandıkları ders kitaplarını kullanma puanları ortalaması ise 45 tam puan üzerinden 22,25'tir. Öğrencilerin öğretim materyallerinin kullanımında işe koştukları okuma stratejileri ve başarı puanları arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin metni anlamak için kullandığı okuduğunu anlama stratejilerinin, okuduğunu anlama başarılarını artırdığını gösteren, Kiewra (1985), Pressey ve diğerleri (1989), Alfassi (1998), Klingner, Vaughn ve Schumm (1998), Fucks ve dig. (1999), Nist ve Holschuh (2000), De Corte ve dig (2001), Belet ve Yaşar (2007) bulgularını desteklemektedir. Bu bulgular öğrencilerin ders kitaplarını etkin kullanmaları konusunda yeterli eğitim ve önem verildiğinde başarıyı etkileyen önemli bir etken olarak kullanılabilirliklerini göstermektedir.

Öğrencilerin okuma sırasında anlamalarına yardımcı stratejileri kullanma oranları şöyle gerçekleşmiştir:

Anlamayı kolaylaştıracak stratejilere "Yüksek (Tam) düzeyde" yer verilme: Kısa not alma %50,0, altını çizme ve daireler kullanma %50,0, tablo, resim, grafik vb. gösterimleri kullanma %33,3, hatırlatıcı şifrelemeleri (ipuçları) kullanma %26,9, görsellere yer verme %7,7, anahtar bilgileri (cümle, kelime) kalın yazma, italik yazı karakteri, renkli kelimeler vb. şekillerde vurgu yapma %48,7, anlaşılmayan yerler için kendine ait sorgulayıcı notlar tutma %16,7, ilişkileri tanımlamada kitabın başka bölümlerine yönlendirme yapma %6,4, içindekiler tablosunu inceleme ve notlar tutma %14,1, paragrafın ana noktalarını anlamada paragrafın ilk cümlesine odaklanma %43,6, okumada kendi deneyimlerini kullanma (yaşantısıyla bağlantı kurma) %16,7, diğer ders içeriklileri ile ilgili ilişkilendirmeler yapma %9,0, ana fikri ortaya koyan anahtar kelime veya sözcüklere yer verme %37,2, anlaşılmayan yerlere semboller koyma %7,7, güdeleyici notlar alma %42,3. Bunlardan kısa notlar alma, altını çizme ve daireler kullanma, güdeleyici notlar alma, Tay ve Yangın'ın (2008) bulgularındaki "her zaman yapıyorum" bulgularını destekler özelliindedir. Metnin üzerine, kenarına kısa not alma ya da kısa özetler yazma yolu öğrencilerin kavrama düzeyinde öğrenmelere ulaştıklarının bir göstergesi olabilir. Akyol'a (2006) göre, okuyucular açısından önemli bir teknik de, okurken zaman zaman durup ne okuduklarını kısaca özetlemeleridir. Bu özetlemeler bir veya iki cümlelik olabilir. Pressey ve diğerleri (1989) araştırmalarında, özetlemenin kavramaya yardım ettiğini gösteren bir bulgulara sahiptir (Akt. Senemoğlu, 2007, 567). Aynı şekilde, Kung (2007) bulguları da, farklı sınıflar düzeyinde okuma stratejilerinin kullanılmasında

üst sınıf öğrencilerinin bu stratejiler hakkında daha çok bilgiye sahip oldukları ve genelde de içsel stratejilere yer verdikleri ve farklı durumlarda farklı stratejilere yer vermenin avantajlarını kullandıkları bulgularını destekler niteliktedir.

Arends (1997), Eggen ve Kauchack (1992), Gayne ve Drisscoll'a (1998) göre, anahtar kelimelerin ya da temel fikirlerin altını çizme öğrencinin dikkatini öğrenilecek bilgi üzerinde yoğunlaştırma yollarından biridir. Altını çizme öğrencinin dikkatini önemli noktalarda sağlamakla birlikte, bu stratejinin küçük yaşlarda etkili olarak kullanılmadığı da gözlemlenmiştir (Akt. Güngör,2005). Bu araştırma sonuçları da yüksek (tam) ve kısmen kullanılma oranları birlikte değerlendirildiğinde, anlama stratejisi olarak altını çizmeye yer verilme oranının %82,1 olduğunu göstermektedir. Anderson ve Armbruster'e (1994) göre öğrenmenin meydana gelebilmesi için, fiziksel olarak satırların altına çizilmesi yeterli değildir. Çünkü önemli bilgiyi önemsizden ayırt etme, bilgiyi anlamayı gerektirir. Okuduğu metni anlayabilen birey, önemli bilgiyi seçerek altını çizebilir (Akt. Senemoğlu, 2007, 560). Erden ve Demirel'e (1993) göre, öğrenciler çok sayıda cümlenin altını çizmektedirler ve önemli bilgilerle önemsizleri ayırt edememektedirler.

Anlamayı kolaylaştıracak stratejilere "Kısmen(orta) düzeyde" yer verilme: Kısa not alma %19,2, altını çizme ve daireler kullanma %32,1, tablo, resim, grafik vb. gösterimleri kullanma %24,4, hatırlatıcı şifrelemeleri (ipuçları) kullanma %11,5, görsellere yer verme %12,8, anahtar bilgileri (cümle, kelime) kalın yazma, italik yazı karakteri, renkli kelimeler vb. şekillerde vurgu yapma %29,5, anlaşılmayan yerler için kendine ait sorgulayıcı notlar tutma %24,4, ilişkileri tanımlamada kitabın başka bölümlerine yönlendirme yapma %6,4, içindekiler tablosunu inceleme ve notlar tutma %12,8, paragrafın ana noktalarını anlamada paragrafın ilk cümlesine odaklanma %33,3, okumada kendi deneyimlerini kullanma (yaşantısıyla bağlantı kurma) %14,1, diğer ders içeriklileri ile ilgili ilişkilendirmeler yapma %2,6, ana fikri ortaya koyan anahtar kelime veya sözcüklere yer verme %29,5, anlaşılmayan yerlere semboller koyma %16,7, güdeleyici notlar alma %26,9.

Güdüleme stratejilerinden uygunluğu artırmaya yardım eden duyuşsal stratejiler, öğrencilerin öğrendikleri materyale karşı ilgi ve isteklerini artırır ve devamını sağlar (Senemoğlu, 2007, 573). Bu çeşit bir etkileşim süreci şüphesiz ki öğrenci öğrenmelerinin miktar ve düzeyine önemli katkı sağlayacaktır. Etkili okuyucular sürekli, okuduklarının anlamlı olup olmadığını kontrol etmektedirler. Anlamayı kontrol stratejileri sürekli olarak okuyucunun kendisini sorgulamasını sağlar. Bu süreçte tahminlerin gözden geçirilmesi, kendi kendini sorgulama, zihinsel

imajları kullanma, anlam üniteleri oluşturma ve açıklığa kavuşturma çalışmaları ile okunan metnin anlaşılmasındaki sorunlar giderilmeye çalışılmaktadır (Akyol, 2006, 34). Bir metnin anlaşılması, öğrencinin metinden çıkarımlar yapma becerisine bağlıdır. Bunun için sıralama, sınıflama, sorgulama, neden sonuç ilişkileri kurma, gibi etkinlikler uygulanabilir (Güneş, 2007, 246). Sorgulayıcı okuma, bir dizi soru ile olguların neden sonuç ilişkisini araştırma, analiz etme, düşünce üretme, düşünceleri düzenleme, görüşleri karşılaştırma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme gibi işlemleri gerektirmektedir (MEB,2005). Kiewra'ya (1985) göre, genel olarak, not almada kullanılan notlar bireysel dışsal depo olarak hizmet ettiğinden, dışsal hatırlama stratejisi olarak adlandırılmaktadır. Carrier ve Titus (1981), Peper ve Mayer (1986) araştırmalarında, kendine özgü not alan ve yeni öğrenmelerinde bunu kullanan öğrencilerin performansının, yeni öğrenmeleri önceki notları ile ilişkilendirmeyen öğrencilerin performansından daha iyi olduğunu bulmuşlardır (Akt. Senemoğlu, 2007, 572).

Anlamayı kolaylaştıracak stratejilere “Düşük düzeyde” yer verilme: Kısa not alma %26,9, altını çizme ve daireler kullanma ,%15,4, tablo, resim, grafik vb. gösterimleri kullanma %25,6, hatırlatıcı şifrelemeleri (ipuçları) kullanma %33,3, görsellere yer verme %42,3, anahtar bilgileri (cümle, kelime) kalın yazma, italik yazı karakteri, renkli kelimeler vb. şekillerde vurgu yapma %14,1, anlaşılmayan yerler için kendine ait sorgulayıcı notlar tutma %20,5, ilişkileri tanımlamada kitabın başka bölümlerine yönlendirme yapma %24,4, içindekiler tablosunu inceleme ve notlar tutma %26,9, paragrafın ana noktalarını anlamada paragrafın ilk cümlesine odaklanma %15,4, okumada kendi deneyimlerini kullanma (yaşantısıyla bağlantı kurma) %30,8, diğer ders içeriklileri ile ilgili ilişkilendirmeler yapma %21,8, ana fikri ortaya koyan anahtar kelime veya sözcüklere yer verme %20,5, anlaşılmayan yerlere semboller koyma %46,2, güdeleyici notlar alma %15,4. Bu sonuçlar, Güngör (2005)'ce belirtilen, 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 bulgularını desteklemektedir. Gajria ve Salvia (1992) paragraf ya da metin özetlemesini etkili bir okuma sonrası etkinliği olarak belirtmektedirler. Akyol'a (2006) göre, özetleme becerisi kolay kazanılan bir beceri değildir. Bu hem okunanı anlamayı hem de kendi özgün cümleleri ile ifade etmeyi gerektirir. Özetleme, ana fikir, yazarın bakış açısı ve metinde sunulan bilgilerin mantıklı bir şekilde aşamalandırılmasını gerektirir.

Anlamayı kolaylaştıracak stratejilere “Yer verilmeme”: Kısa not alma %3,8, altını çizme ve daireler kullanma %2,6, tablo, resim, grafik vb. gösterimleri

kullanma %16,7, hatırlatıcı şifrelemeleri (ipuçları) kullanma %28,2, görsellere yer verme %37,2, anahtar bilgileri (cümle, kelime) kalın yazma, italik yazı karakteri, renkli kelimeler vb. şekillerde vurgu yapma %7,7, anlaşılmayan yerler için kendine ait sorgulayıcı notlar tutma %38,5, ilişkileri tanımlamada kitabın başka bölümlerine yönlendirme yapma %62,8, içindekiler tablosunu inceleme ve notlar tutma %60,3, paragrafın ana noktalarını anlamada paragrafın ilk cümlesine odaklanma %7,7, okumada kendi deneyimlerini kullanma (yaşantısıyla bağlantı kurma) %38,5, diğer ders içeriklileri ile ilgili ilişkilendirmeler yapma %66,7, ana fikri ortaya koyan anahtar kelime veya sözcüklere yer verme %12,8, anlaşılmayan yerlere semboller koyma %29,5, güdeleyici notlar alma %15,4. diğer ders içeriklileri ile ilgili ilişkilendirmeler yapma, Tay ve Yangın (2008) araştırma bulgularından farklı olarak bu çalışmada yer verilmeyen stratejiler olarak görülmektedir. Bu farklılık araştırma gruplarının yaş düzeylerinin farklılığından kaynaklanmış olabilir. Zira, anlama stratejilerinin yaş ve cinsiyete göre kullanımının farklılaştığını ifade eden bir çok araştırma vardır. Oxford (1994), Hamurcu (2002), Rudell (2002) bulguları, öğrencilerin öğretim kademeleri ilerledikçe daha farklı ve daha sık okuduğunu anlama stratejileri ve öğrenme stratejileri kullandıklarını göstermektedir (Akt. Güngör, 2005). Kitaplarda içindekiler listesinin işlevsel ve çekici biçimde düzenlenmesi, başlıkların, sözlük ve kaynakçanın etkili varlığı gibi örgütleyiciler, ders kitabı tasarımında görsel bütünlüğün yanında kullanılabilirlik ve hedefe göreliği de beraberinde getirmektedirler (Alpan, 2008, 122). Buna karşılık bu araştırma bulguları içindekiler sayfası üzerinde işlemler yapılma oranının çok düşük olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Öğretimde yazılı-basılı öğretim materyali olarak ders kitaplarının kullanımı öğrenmelerin gerçekleşmesi sürecinde önemli bir etkidir. Öğretimde temel kaynak olarak ders kitabına yer vermenin yanında, bunun sınıf temelli öğrenme yaşantılarını destekler nitelikte kullanımını da sağlamak özel bir önemi gerektirmektedir. Öğretmenler bu süreçte basılı kaynakların kullanımına dönük değişik teknikleri işe koşmaktadırlar. Bu açıdan öğretmen adaylarının yazılı materyalleri kullanırken anlamalarını sağlamada uyguladıkları anlama stratejilerin bilinmesi araştırılması gereken bir konudur. Çünkü genelde öğretmenler kendi kullandıkları bilgilenme yöntem ve tekniklerini, öğretim sürecinde örtük-saklı bir yaklaşımla öğrencilerinin edinip, kullanmaları gereken bir anlayış ve beceri olarak öğrencilerine kazandırmaya çalıştıkları da bir gerçektir.

Temel dil becerilerinin okul eğitimi yoluyla ilk defa verilmeye başlandığı ilköğretimde, öğrencilere okuduğunu anlama ve yazılı materyalleri etkin kullanma becerilerinin öğretimine önem verilmelidir. Bu bakımdan öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarına yazılı materyalleri etkin kullanma konusunda daha duyarlı yaklaşımlar içerisinde olmalıdır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök yayıncılık.
- 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.
- Alpan (Bangır), G. (2008), Ders kitaplarındaki metin tasarımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış 6(1), 107–134.
- Anderson, H. T. (1980). Study strategy and adjunct aids. İçinde: 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.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), s.461–470.
- Belet, D. .S. ve Yasar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69–86.
- Best, W. .J., Kahn, V. J. (2006). *Research in education* (11th ed.). Pearson Education Inc.
- Bingham, F. A. (2001). Understanding reading comprehension strategy. Internet'ten 07 03 2009 tarihinde elde edilmiştir. [http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader\\$151](http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader$151)
- Cain, K., Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 313–338). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.

- Chamot, A., Anstromo, K. and Dellet, J. (2003). The elementary immersion learning strategies resource guide. Internet'ten 02 02 2009 tarihinde elde edilmiştir. <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. and Cheek, E. H. (1999). *Reading instruction*. The McGraw-Hill Companies.
- De Corte, E. V. 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.
- De Jong, P. F., Van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51-77.
- Eanet, M. (1978). An investigation of the REAP reading/study procedure: its rationale and efficiency. In P.D.
- Erden, M. ve Demirel, M. (1993). İlkokul besinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin etkililiği. *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri*, 25-27 Kasım 1991. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Fucks, L. S., Fucks, D., Kazdan, S. ve Allen, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies. *The Elementary School Journal*, 99(3).
- Gajria, M., Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58, 508-516.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.

- Hyde, A. (2006) *Comprehending math: Adapting reading strategies to teach mathematics. K-6*. Heinemann.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods] (17th ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, G., A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kiewra, K.A. (1985). Investigating note taking and review: A depth of processing alternative. *Educational Psychologist*, 20, 23-32.
- Klingner, K. J., Vaughn, S. ve Schumm, S. J. (1998). Collaborative Strategic Reading During Social Studies in Heterogeneous Fourth-Grade Classroom. *The Elementary Journal*, 99(1). p.1-20.
- Kung, S-S. (2007). *A Study of The Relationship Between Reading Comprehension and The Use of Reading Strategies Among EFL College Students in Taiwan*. A Doctorate Dissertation, College of Graduate Studies, Texas, A&M University Kinsville.
- Manzo, A. V. (1973) CONPASS: English-A demonstration project. *Journal of Reading*, 16. 539-545.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve klavuzu*. Ankara. MEB Basımevi.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. SAGE Publications Ltd.
- Nist, I. S., Holschuh, P. J. (2000). *Active learning strategies for college success*. London: Ally and Bacon.
- Oxford, R. (1994). Language Learning Strategies: An Update. Retrieved from 13.10.2010. <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>.
- Parker, W. (2001). *Social studies in elementary education*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(3), 129-143.
- Rich, R. Z., Blake, S. (1994). Using pictures to assist in comprehension and recall. *Intervention in School and Clinic*, 29(5), 271-275.

- Ruddell, R. B. (2002). Becoming an effective literacy teacher. *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher*. London: Allyn & Bacon.
- Salkind, N. J. (2000). *Exploring research* (4th ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretme* (düzenlenmiş yeni basım). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Slaimber, G. B. (1999). SCAN and RUN: A reading comprehension strategy that works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(5), 386.
- Sternberg, R. J., Powell, J. S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878–893.
- Taşdemir, M. (2010). The effects of the REAP reading comprehension technique on students' success. *Social Behavior And Personality*, 2010, 38(4), 553–560.
- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3) 73–88.
- Wiersma, W., Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education* (8th ed.). Pearson Education Inc.

Summary

A CASE STUDY ON THE RELATIONS BETWEEN THE USE OF COMPREHENSION STRATEGIES AND ACHIEVEMENT IN USING TEXTBOOKS

Mehmet TAŞDEMİR*

This study aims at determining the strategies prospective teachers implement in using textbooks, as well as the level of relations between using those strategies and their academic achievement. The research seeks answers to the questions:

1. Is there a correlation between employing the strategies and academic achievement?
2. What are the strategies that prospective teachers employ in assuring comprehension?

The data of this descriptive case study were obtained both qualitatively and quantitatively. Thus, the quantitative data concerning the achievement level were obtained through an achievement test. A multiple-choice achievement test was used in determining the level of achievement. On the other hand, scores based on qualitative data concerning the use of reading strategies were specified as “the scores of allocation to strategies” when using textbooks. A structured investigation form was utilised for this purpose. The research data were then analysed using the SPSS programme.

The research was conducted with a group of 78 students who were selected through neutral appointment method from primary school teaching and psychological counselling departments of the faculty of Education, Ahi Evran University in the 2008 -2009 academic year. The textbooks used in teaching by the researcher were collected at the end of the semester and were given to an expert instructor for document examination. The reading comprehension strategies employed by students were recorded by two separate investigators under each sub-

Address for correspondence: *Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir; mtasdemir@ahievran.edu.tr

strategy in the scale that was developed on the basis of examining the students' books and lecture notes. The research was composed of these stages:

An ECTS programme of the course taught by the researcher was prepared based on the course definition made by the Board of Higher Education (YÖK).

The course book written by the researcher was used as the basic teaching material during the 14-week period of teaching. All the students comprising the research group were asked to possess the course book in this period and were advised to use the source actively in a way most appropriate to them. However, they were not forced to do anything they were not willing to do in any way.

The students' level of achievement was determined at the end of the teaching period through the scale that had been developed.

During the mid-term exam, students' books and personal notes were collected and thus the qualitative data were obtained.

The initial letters representing each student's gender (to mean E: male, B: female) as well as a code were written on the mid-term document and on the course book. For instance, E15 or K4.

Each book and the other materials were examined separately by the researcher and two other experts; then the two records of examination were joined under one single heading.

Those records were then put on the SPSS programme in line with the scale constructed, and were analysed accordingly.

The research data were obtained in two ways.

Firstly, the results of a 60-item end-of-the term achievement test were used. The validity and reliability work of the instrument of measurement to test students' achievement was performed. For this purpose, initially, multiple-choice questions of the amount sufficient to test course objectives were prepared. Afterwards, those questions along with course objectives were presented to other instructors teaching the same course to receive their views on whether or not the questions were relevant to the course contents. The internal consistency coefficient of the test which was tried on 127 students for the prior application was found to be $(KR_{21}) .79$. The same test was again used so as to test the students' achievement, and the internal consistency coefficient was calculated as $KR_{21}) .83$.

Secondly, the data concerning students' comprehension strategies they employed in their course books and which were based on students' books as well as

worksheets were used. A graded scale for use in examining the textbooks was developed to obtain the data. In the development of the scale form for use in determining reading strategies, the form draft that was developed by the researcher was presented to six experts (three linguists and three pedagogical experts) for evaluation, and the items on which experts agree were reserved while the ones about which experts were hesitant were revised and modified. The items of the 15-item scale which was to be used in book evaluation were rated as “observed completely (3), observed partially (2), observed very little (1), never observed (0)” by two different raters independently of each other. Then the scores given by the raters were joined and one score for each book was derived. The scores were then analysed on the SPSS and were interpreted. The strategies used in reading comprehension were as in the following:

1. Taking notes to help comprehension,
2. Underlining and circling to help in remembering,
3. Using table, graphs, pictures, etc in understanding a text,
4. Using reminder codes (clues),
5. Using visuals in remembering what has been read,
6. Emphasising the key information (sentences, words, etc) using bold types, italicised writing or by adding colour.
7. Taking questioning notes for parts not comprehended,
8. Referring to other parts of the book in relating parts,
9. Studying the table of contents and making notes,
10. Focussing on the first sentence in understanding the main points of a paragraph,
11. Using personal experiences in reading (establishing links with the personal experiences),
12. Relating to other contents of the course,
13. Placing key words or phrases revealing the main idea,
14. Putting symbols on places not comprehended,
15. Taking motivating notes.

According to the research findings, the students’ average of academic achievement scores was 71.51 out of 100 whereas the average of the scores for using

the course book was 22.25 out of 45. A positive low correlation was found between the students' use of strategies in reading and their achievement scores. This was a finding which supported the conclusion that reading comprehension strategies employed by the students increased their success at reading comprehension. This finding demonstrates the fact that when sufficient education is provided as to the active use of course books, this may be used as an important factor influencing success.

During their reading, the rate of students' using the strategies helping to comprehend "at high levels" was as in the following: Taking brief notes 50.0%, underlining and circling 5.0%, using tables, pictures, graphs, etc 33.3%, using reminder codes (clues) 26.9%, using visuals 7.7%, emphasising the key information (sentences, words, etc) using bold types, italicised writing or by adding colour 48.7%, taking questioning notes for parts not understood 16.7%, referring to other parts of the book in describing the relations 6.4%, studying the table of contents and making notes 14.1%, focussing on the first sentence in understanding the main points of a paragraph 43.6%, using personal experiences in reading (establishing links with the personal experiences) 16.7%, relating to other contents of the course 9.0%, placing key words or phrases revealing the main idea 37.2%, putting symbols on places not comprehended 7.7%, and taking motivating notes 42.3%.

The use of course books as the printed teaching material is an important factor for learning to occur. Therefore, teacher training programmes should be more sensitive to the active use of materials, especially printed materials.