



İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi

Gökçe ÖZYILMAZ

Bülent ALCI

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi
bulent_alci@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Ön test-son test kontrollü desen kullanılarak yapılan çalışma, Hızır Reis İlköğretim Okulu'nda 7-B ve 7-C şubelerinde yürütülmüş olup; 7-B sınıfı (n=36) deney, 7-C sınıfı (n=33) kontrol grubu olmak üzere, toplam 69 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin anlama başarısının tespitinde ön test ve son test olarak, Temizkan (2007) tarafından geliştirilen "Bilgilendirici Metinler Okuduğunu Anlama Ölçeği" 8 haftalık sürecin başında ve sonunda uygulanmıştır. Elde edilen verilere t testi ve kovaryans analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönündedir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlama stratejileri öğretimi.

The Effect of Reading Comprehension Strategy Instruction On Reading Comprehension Achievement Of 7th Grade Students'

Abstract

In this research, the effect of reading comprehension strategies such as predicting, questioning, summarizing, clarification, visualising, making connections, and what I know, what I want to know, what I learned (K-W-L) strategies on students' reading comprehension achievement were investigated. The research was held in Hızır Reis Secondary School. Pre-test post-test control group design was used accordingly; in total of 69 students. The class 7-B was the experiment (n=36), class 7-C (n=33) was the control group. For the assessment of comprehension achievement, the scale "Comprehension Scale For Expository Tests" which was developed by Temizkan (2007), was applied at the beginning and at the end of an 8 weeks process. In order to analyze data t- test and covariance analysis (ANCOVA) were applied. The result of the study showed that, comprehension strategy instruction has no effect on students' reading comprehension achievement. Another finding of the study is that the comprehension strategy instruction does not show meaningful differentiation on students' reading comprehension achievement due to gender.



Key words: Reading comprehension, reading comprehension strategy, reading comprehension strategy instruction

Giriş

Milattan önce sekiz binli yıllarda yazının icat edilmesinden bu yana insanlar yazılanları anlamlandırmaya, yani okumaya çalışmış ve temel amacı anlamlandırmaya dayanan okuma sürecini başlatmışlardır. Uzun yıllardır dünyanın birçok ülkesinde okuma öğretimi okulların müfredatlarında bütün öğrenmelerin ön koşulu olarak yer almaktadır. Ülkemizde okuma öğretimi Türkçe öğretim programının içinde bulunmaktadır.

Amacı “anlama” olan okuma etkinliğinin kazanımları, “okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama ve anlam kurma, söz varlığını geliştirme, tür yöntem ve tekniklere uygun okuma” olarak sıralanmaktadır. Türkçe öğretim programında, öncelikle okuma kuralları üzerinde durularak, ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir (MEB, 2006).

Okuduğunu anlama becerisine önem verilmesinin bir nedeni de, okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin diğer derslerde başarılı olma oranının düşmesidir. Yapılan çeşitli araştırmalar (Sertsöz, 2003; Akay, 2004) okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinin diğer disiplinlerde de öğrencinin akademik başarısını arttırdığını göstermiştir.

Sweet ve Snow, (2002, s.25)’ a göre okuduğunu anlamamanın 3 değişkeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi okuyucu, yani anlama etkinliğini gerçekleştiren kişi; ikincisi, anlaşılması gereken basılı veya elektronik metin; üçüncüsü ise anlamamanın gerçekleştiği okuma etkinliğidir. Bu üç değişkenin birbiri arasındaki etkileşimi daha büyük bir kavram olan sosyokültürel içerik kavramı altında yer almaktadır.

Okuduğunu anlayan kişiler, anlamı derinleştirmek ve zenginleştirmek için çeşitli okuduğunu anlama stratejileri kullanırlar (Pressley, El-Dinary ve Brown, 1992). Bu nedenle öğrencilere gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun; çeşitli stratejileri ve stratejilerin öğretimini içeren okuduğunu anlama öğretimi vermek gerekmektedir. Bu araştırmada kullanılan tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne



biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) okuduğunu anlama stratejileri kullanılmıştır.

Okuyucular, tahmin etme stratejisinde, yazarın metnin bir sonraki bölümünde nelerden bahsetmiş olabileceği ile ilgili hipotezler oluştururlar. Hipotezler, önceki bilgilerin aktif hale getirilmesine dayalı olarak üretilir. Okuma sürecinde, ise hipotezlerin doğruluğu test edilir (Palincsar, 2003, s.101). Tahmin etme stratejisi şu süreçleri içermektedir;

1. Öğrencilere konu ile ilgili ne bildiklerinin sorulması,
2. Tahmin yapmadan önce başlığın nasıl okunacağını ve metnin nasıl gözden geçirileceğinin öğretilmesi,
3. Öğrencilere tahminlerinin sorulması,
4. Tahminlerini okuma sürecinde, metinle karşılaştırmaları,
5. Okuma sonunda tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri,
6. Tahmin etmenin kendilerine ne gibi yarar sağlandığının öğretilmesi (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, s.140).

Okuyucuların önceki bilgilerine ulaşmak, bağ kurma stratejisinin temel basamağı olarak kabul edilir (Florida Online Reading Professional Development, 2004).

Bağ kurma üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar; metinden kendine, metinden metine, metinden dünyaya olarak sıralanmaktadır. Metinden kendine bağ kurma; yüksek düzeyde kişisel bağ içerir. Okuyucular resim çizerek, tablo yaparak veya yazılar yazarak metinden kendi yaşantıları ile bağlar kurabilirler (Florida Online Reading Professional Development, 2004). Metinden metine bağ kurma; okuma sürecinde okuyucunun daha önce okuduğu kitaplar; aynı yazara ait farklı kitaplar, aynı türdeki veya aynı konuya sahip kitaplar okuyucunun aklına gelir. Böylece okuyucu önceki okuma deneyimleri ile yeni okunan metin arasında bağ kurmuş olur. Bağ kurma, metinler arası yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımından ilişkiler kurmayı içerir (Arıcı, 2008, s.60). Metinden dünyaya bağ kurma, okuyucunun okuma ortamına getirdiği geniş kapsamlı bağlardır. Okuyucuların kişisel deneyimlerinin dışında dünya hakkında da görüşleri vardır. Metinden dünyaya bağlar, metinde yer alan



karakterleri günümüzdeki karakterleriyle ya da olayları günümüz olaylarıyla karşılaştırılarak kurulmaktadır (Florida Online Reading Professional Development, 2004).

Zihinde canlandırma, bireyin okuduklarını zihninde görsel olarak yapılandırmasıdır. Zihinde canlandırma metin ile daha iyi bağ kurmayı, metni ve karakterleri hayata geçirmeyi ve yaratıcı düşünceyi arttırmaktadır (Harvey ve Goudvis, 2000, aktaran, Tankersley, 2003, s.94). Metinlerin daha fazla hatırlanır olmasına katkı sağlar (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s.31).

Okuma sürecinde üretilen sorular metinle aktif olarak etkileşimi sağlar, öğrencilere önemli noktalar hakkında ipucu verir ve bir sonraki kısımda ne olacağını düşünmesi için teşvik eder (Lienemann ve Reid, 2006, s.153). Süreçte öğrenciler hem kendilerine soru sorar, hem de öğretmenin sorduğu soruları yanıtlarlar (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s.31).

Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde, okuma sürecinde kullanılan bütün soruların aynı olmadığını öğrenmeli ve farklı soru çeşitlerini kavramalıdır. Soru çeşitlerinden birincisi “*tam orada*” cevabı tam olarak doğrudan metnin içinde yer alan sorular, ikincisi “*düşün ve araştır*” cevabı birden fazla yerde bulunan sorular, üçüncüsü “*yazar ve ben*” cevabın yazarda ve kişinin kendisinde olduğu sorular, dördüncüsü ise okuyucunun metinle ilgili geçmiş bilgilerinden yararlanarak cevaplayabileceği “*kendi kendime*” sorularıdır (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, s.140; Lienemann ve Reid, 2006, s.157).

Öğrencinin yazılı materyali özetlemesi, etkili stratejilerden biridir. Özetleme, öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım eder.

Özetleme stratejisinde izlenecek basamaklar;

1. Metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma,
2. Metindeki ana fikri belirleme ve kendi sözcükleriyle ifade etme,
3. Her paragraftaki en temel cümleyi seçme ve yeniden ifade etme,
4. Metnin ana ve yan fikirleri arasındaki ilişkileri, belirleme ve anlamı bozmadan kısaca bütünleştirmedir (Senemoğlu, 2005, s.567).

Netleştirme stratejisi, öğrencilerin ne zaman anlamadıklarını belirleyerek, anlamı yapılandırmak için gerekli adımların atılmasını sağlar (Maria, 1990, s.191). Strateji kullanımında öğrencilere sık sık, “Bu



bir anlam ifade ediyor mu?” sorusunun sorulması gerekmektedir, öğrencilerin de kendilerine bu soruyu sormaları sağlanmalıdır.

Anlamama durumunda yapılacak öğretimin içeriği;

- Görmezden gelip okumaya devam etmek,
- İçerikteki ipuçlarından yararlanarak tahmin etmek,
- Netleştirme için tekrar okumak,
- Tekrar metne dönerek yardımcı olabilecek ipuçlarını araştırmak, şeklinde sıralanmaktadır (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, s.140).

Ne Biliyorum, Ne Öğrenmek İstiyorum, Ne Öğrendim (KWL) stratejisi, bu sorulara cevap arayan süreçlerden oluşur. *Ne biliyorum* aşamasında beyin fırtınası yapılarak, önceki bilgiler yoklanır. *Ne öğrenmek istiyorum* aşamasında önceki bilgilerden hareketle hangi yeni bilgilerin öğrenileceğine karar verilir. Sorular hazırlanarak okumanın amaçları belirlenir. *Ne öğrendim* aşamasında ise öğrenciler öğrendiklerini yazarlar (Maria, 1990, s.105).

Amaç

Araştırmanın amacı; ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisini belirlemektir. Bu bağlamda, “İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinden okuduğunu anlama stratejileri öğretimiyle ders alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Cinsiyete göre ön sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli



Araştırmada ön test –son test deney ve kontrol gruplu deneysel bir model kullanılmıştır. Karasar'a göre (2005, s.88) deneme modeli, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak için, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modelleri, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. Araştırmanın deney desenini; bir deney, bir de kontrol grubu oluşturmuştur. Araştırmanın başlangıcında ve sonunda iki gruba da “Bilgilendirici Metinler Okuduğunu Anlama Ölçeği (BMOAÖ)” uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kocaeli ili İzmit ilçesinde, MEB'e bağlı Hızır Reis İlköğretim Okulu'nda okuyan, altı sınıf içinden başarı düzeyleri en yakın olan ve aynı öğretmenden eğitim alan 36 mevcutlu 7-B sınıfı ve 33 mevcutlu 7-C sınıfı oluşturmaktadır. Çalışmanın deney grubunu 7-B sınıfı öğrencileri, kontrol grubunu ise 7-C sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları belirlenirken, 2007-2008 eğitim öğretim yılı Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Türkçe puanları göz önüne alınmıştır. Araştırma Türkçe dersi çerçevesinde uygulanmıştır. Türkçe dersi öğretmeniyle görüşülerek, 7. sınıf Türkçe Ders kitabından 3 metin belirlenmiştir. Bu metinler; Milli Kültürün Önemi, Çekoslovakya Türkleri ve Nazar Boncuğu'dur. İlgili metinler deney grubunda okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimiyle işlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Temizkan (2007) tarafından geliştirilmiş “Bilgilendirici Metinler Okuduğunu Anlama Ölçeği” uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. İlgili ölçeğin geçerlik çalışması Temizkan tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması içinse, Kuder Richardson-20 (KR-20) değeri hesaplanmıştır. KR-20 formülüne göre değer .85 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

1. Türkçe öğretmenine okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi, stratejilerin ilgili metinlere



uygulanması ve çalışma sayfalarının nasıl doldurulması gerektiğine yönelik eğitim verilmiştir.

2. Araştırmanın başlangıcında ve sonunda iki gruba da “Bilgilendirici Metinler Okuduğunu Anlama Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır.

3. Deney grubu öğrencilerine şahsi bilgiler verilmiş, araştırmanın amacından, okumanın öneminden, okuduğunu anlamadan ve araştırmada kullanılacak okuduğunu anlama stratejilerinden bahsedilerek, araştırma basamaklarında neler yapılacağı genel olarak anlatılmıştır. Sınıf panosuna okuduğunu anlama stratejilerini anlatan materyaller asılmıştır.

4. Sırasıyla Milli Kültürün Önemi, Çekoslovakya Türkleri ve Nazar Boncuğu parçaları Türkçe öğretmeni tarafından, öncelikle stratejilerle ilgili bilgiler verilerek, ardından okuduğunu anlama stratejileri uygulanarak işlenmiş ve her bir metin için çalışma sayfaları doldurulmuştur.

5. Farklı zaman aralıkları ile sınıfa gözlem için girilmiştir.

6. Türkçe dersi öğretmeni ile haftada iki kez görüşülerek uygulama sürecinin işleyişi hakkında görüşleri alınmış, varsa problemlerine çözüm getirilmiştir.

7. Çalışma sayfaları her bir metin bittikten sonra öğretmenden alınmış ve kontrol edilmiştir.

8. Kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir.

9. Uygulamanın başında uygulanan Bilgilendirici Metinler Okuduğunu Anlama Ölçeği iki gruba da son test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 17 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmada uygulama öncesi ve sonrası elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Deneysel İşlem Öncesi Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

İki grubun anlama başarılarının benzer olup olmadığını anlamak, öğrenci sayıları farklı olmasına karşın deney ve kontrol grupları arasında denkliliği sağlamak için, öğrencilerin 2007-2008 yılına ait SBS Türkçe puanları okul idaresinden alınmıştır. Elde edilen veriler bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 1 de 7/B ve 7/C sınıfı öğrencilerinin 2007-2008 yılı SBS Türkçe puanlarına ilişkin sonuçlar ve t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1.

Grupların 2007-2008 SBS Türkçe Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bağımsız Gruplar t –testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S	sd	t	P
Deney	36	14,10	5,18	70	,003	.998
Kontrol	36	14,11	4,12			

Elde edilen veriler incelendiğinde gruplara ait 2007-2008 yılı SBS Türkçe ortalaması, deney grubu için $\bar{X} = 14,10$ kontrol grubu için $\bar{X} = 14,11$ olarak bulunmuştur. Grupların Türkçe başarıları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. [$t_{(70)} = 0,003$; $p > 0,05$].

Deneysel İşlem Sonrası Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırma çerçevesinde etkisi araştırılan okuduğunu anlama stratejilerinin anlama başarısına etkisini tespit etmek için, deney ve kontrol grubunun ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmak istenmiştir. Bunun için grupların ANCOVA'nın varsayımlarını

karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Kovaryans analizinin yapılması için öncelikle grupların test puanlarının normal dağılım göstermesi ve varyans dağılımlarının eşit olması gerekmektedir. Normal dağılım için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonuçları ve varyans eşitliği için Levene testi sonuçları ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının K-S Testine Göre Normal Dağılıma Uygunluk Testi ve Levene Testi Sonuçları

Grup	Testler	Kolmogorov – Smirnov Testi		Levene Testi	
		z	p	F	p
Deney	Ön test	,903	,389	6,055	,016
	Son test	1,043	,226		
Kontrol	Ön test	,719	,680		
	Son test	,370	,999		

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubunun normal dağılım için K-S testinden aldıkları ön test puanlarına ait değer (Z= ,903, p=,389) deney grubunun normal dağılım için K-S testinden aldıkları son test puanlarına ait değer (Z=1,043, p=,226) kontrol grubunun normal dağılım için K-S testinden aldıkları ön test puanlarına ait değer (Z=,719, p=,680) kontrol grubunun normal dağılım için K-S testinden aldıkları son test puanlarına ait değer (Z=,370, p=,999) olduğu görülmektedir. Z istatistiğinin $p > .05$ için 1.96’dan küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapmadığını göstermektedir. Değerler incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği ispatlanmaktadır. Böylece kovaryans analizinin ilk varsayımı gerçekleşmiştir.

Gruplara ait Levene testi sonuçlarına bakıldığında ise (F=6,055, p=.016) olarak bulunmuştur. Levene testi F değerinin anlamlılık düzeyi $p < .05$ olduğundan varyansların eşit olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kovaryans analizinin ikinci varsayımı doğrulanamamıştır.

Kovaryans analizinin ikinci varsayımı doğrulanmadığı için birinci alt problemin test edilmesinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına bağımsız gruplarda t-testi uygulanmasına karar verilmiştir. Birinci alt problemin bağımsız gruplarda t-testi ile analiz edilmesi için birinci alt probleme ilişkin olarak iki alt problem oluşturulmuştur. Bu alt problemler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BMOAÖ ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BMOAÖ son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BMOAÖ ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt probleminin analizinde bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Tablo 3’te bağımsız gruplarda t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının BMOAÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	p
Deney (7-B)	36	26,44	9,24	67	,383	.703
Kontrol (7-C)	33	25,54	10,48			

Tablo 3 incelendiğinde BMOAÖ için deney grubunun ön test sonuçları ($\bar{x}=26,44$), kontrol grubundan daha yüksek ($\bar{x}=25,54$) bulunmuştur. Ortalamalar arasında fark olmakla birlikte, bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için t ve p değerlerine bakılmıştır. Değerlere bakıldığında [$t_{(67)}= 0,383$; $p<0,05$] için deney ve kontrol gruplarının BMOAÖ ön test başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, denel işlem öncesinde araştırmanın deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarıları açısından denk oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.



“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BMOAÖ son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt probleminin analizinde bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Tablo 4’te bağımsız gruplarda t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının BMOAÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	p
Deney (7-B)	36	28,10	9,21	67	,959	.341
Kontrol (7-C)	33	25,82	10,57			

Tablo 4 incelendiğinde BMOAÖ için deney grubunun son test sonuçları ($\bar{x}=28,10$), kontrol grubundan daha yüksek ($\bar{x}=25,82$) bulunmuştur. Ortalamalar arasında fark olmakla birlikte, bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için t ve p değerlerine bakılmıştır. Değerlere bakıldığında [$t_{(67)}= 0,959$; $p<0,05$] için deney ve kontrol gruplarının BMOAÖ son test başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, bu bulgu ile okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın diğer bir problemi ise okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi sonucunda cinsiyete göre ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı durumudur. İlgili probleme bağlı olarak iki alt problem oluşturulmuştur. Bu problemler aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

- Kız öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Erkek öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Kız öğrencilere ait alt problemin test edilmesinde grupların başarı testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla kovaryans



(ANCOVA) analizi yapılmak istenmiştir. Kovaryans analizi için grupların test puanlarının normal dağılım göstermesi ve varyans dağılımlarının eşit olması gerekmektedir. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonuçları ve varyans eşitliği için Levene testi sonuçları ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Kız Öğrenciler İçin K-S Testine Göre Normal Dağılıma Uygunluk Testi ve Levene Testi Sonuçları

Grup	Testler	Kolmogorov – Smirnov Testi		Levene Testi	
		z	p	F	p
Deney	Ön test	1,016	,254	6,285	,017
	Son test	,758	,613		
Kontrol	Ön test	,692	,725		
	Son test	,472	,979		

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki kız öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları ön test puanlarına ait değer (Z= 1,016, p=,254), deney grubundaki kız öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları son test puanlarına ait değer (Z=,758 p=,613), kontrol grubundaki kız öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları ön test puanlarına ait değer (Z=,692, p=,725), kontrol grubundaki kız öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları son test puanlarına ait değer (Z=,472, p=,979) olduğu görülmektedir. Z istatistiğinin $p > .05$ için 1.96'dan küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapmadığını göstermektedir. Değerler incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği ispatlanmaktadır. Böylece kovaryans analizinin ilk varsayımı gerçekleşmiştir.



Gruplara ait Levene testi sonuçlarına bakıldığında ise ($F=6,285$, $p=.017$) olarak bulunmuştur. Levene testi F değerinin anlamlılık düzeyi $p < .05$ olduğundan varyansların eşit olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kovaryans analizinin ikinci varsayımı doğrulanamamıştır.

Kovaryans analizinin ikinci varsayımı doğrulanamadığı için ikinci alt problemde kız öğrenciler için belirlenen alt problemin test edilmesinde deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarına bağımsız gruplarda t-testi uygulanmasına karar verilmiştir. Kız öğrenciler için belirlenen alt problemin bağımsız gruplarda t-testi ile analiz edilmesi için iki alt problem oluşturulmuştur. Bu alt problemler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

- Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

“Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak ifade edilen alt problemin analizinde bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Tablo 6’da bağımsız gruplarda t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin BMOAÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	p
(Kız Öğrenciler)						
Deney	22	27,76	9,14	35	1,202	.237
Kontrol	15	23,82	10,65			

Tablo 6 incelendiğinde BMOAÖ için deney grubundaki kız öğrencilerin uygulama öncesi ön test sonuçları ($\bar{x}=27,76$), kontrol grubunun ön test sonuçları ise ($\bar{x}=23,82$) bulunmuştur. Ortalamalar arasında fark olmakla birlikte, bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için t ve p değerlerine bakılmıştır. Değerlere bakıldığında [$t_{(35)}= 1,202$; $p<0,05$] için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ ön test başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, denel işlem öncesinde deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları birbirine denktir.

“Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak ifade edilen alt problemin analizinde bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Tablo 7’de bağımsız gruplarda t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin BMOAÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	p
(Kız Öğrenciler)						
Deney	22	28,39	9,28	35	,717	.478
Kontrol	15	25,96	11,34			

Tablo 7 incelendiğinde BMOAÖ için deney grubundaki kız öğrencilerin son test sonuçları ($\bar{x}=28,39$), kontrol grubunun son test sonuçları ise ($\bar{x}=25,96$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında fark olmakla birlikte, bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için t ve p değerlerine bakılmıştır. Değerlere bakıldığında [$t_{(35)}= ,717$; $p<0,05$] için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ son test başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.



“Erkek öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak ifade edilen ikinci alt problemin test edilmesinde grupların başarı testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmak istenmiştir. Kovaryans analizinin karşılanıp karşılanmadığının tespiti için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonuçları ve varyans eşitliği için Levene testi sonuçları ise Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Gruplarının Erkek Öğrenciler İçin K-S Testine Göre Normal Dağılıma Uygunluk Testi ve Levene Testi Sonuçları

Grup	Testler	Kolmogorov – Smirnov Testi		Levene Testi	
		z	p	F	p
Deney	Ön test	,686	,734	1,412	,244
	Son test	,595	,871		
Kontrol	Ön test	,381	,999		
	Son test	,609	,852		

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubundaki erkek öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları ön test puanlarına ait değer (Z= ,686 p=,734) deney grubundaki erkek öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları son test puanlarına ait değer (Z=,595 p=,871) kontrol grubundaki erkek öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları ön test puanlarına ait değer (Z=,381, p=,999) kontrol grubundaki erkek öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları son test puanlarına ait değer (Z=,609, p=,852) olduğu görülmektedir. Z istatistiğinin $p > .05$ için 1.96’den küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapmadığını göstermektedir. Değerler incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği ispatlanmaktadır. Böylece kovaryans analizinin ilk varsayımı gerçekleşmiştir.

Gruplara ait Levene testi sonuçlarına bakıldığında ise ($F=1,412$ $p=.244$) olarak bulunmuştur. Levene testi F değerinin anlamlılık düzeyi $p > .05$ olduğundan varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kovaryans analizinin ikinci varsayımı da doğrulanmıştır. Böylece kovaryans analizi için gerekli iki varsayım karşılanmış ve kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi öncesinde grupların betimsel istatistiklerine ait veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Erkek Öğrencilerin Ön Test - Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ön test		Son test	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Deney	14	24,38	9,36	27,64	9,42
Kontrol	18	26,96	10,43	25,70	10,20

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki erkek öğrencilerin ön test puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 24,38$), kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ön test puanlarının aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 26,96$) olduğu görülmektedir. Son testler ele alındığında ise, deney grubundaki erkek öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 27,64$), kontrol grubundaki erkek öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 25,70$) olduğu görülür. Elde edilen bulgular son testler açısından incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 27,64$) kontrol grubuna nazaran ($\bar{X} = 25,70$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca ön test son test puanları göz önüne alındığında deney grubundaki erkek öğrencilerin ön test-son test aritmetik ortalama farkı (\bar{X} deney = 3,26 > \bar{X} kontrol = -1,26) kontrol grubuna göre daha fazla ve pozitif yöndedir. Bu bulgular ışığında tespit edilen farkların anlamlı olup



olmadığının ortaya çıkarılması için yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.

Erkek Öğrencilere Göre Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd.	Kareler ort. (Ko)	F	p
Ön test	1408,697	1	1408,697	26,903	,000
Grup	106,601	1	106,601	2,036	,164
Hata	1518,492	29	52,362		
Toplam	25517, 222	32			

Tablo 10 incelendiğinde, erkek öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. ($F= 2,036$; $p> ,05$). Bu bulguya dayalı olarak okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin son test sonuçları genel olarak incelendiğinde ise deney grubundaki kız öğrencilerin son test sonuçları ($\bar{x}=28,39$), kontrol grubundaki kız öğrencilerin son test sonuçları ise ($\bar{x}=25,96$) bulunmuştur. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin son test sonuçları ($\bar{X}= 25,70$), deney grubundaki erkek öğrencilerin son test sonuçları ($\bar{X}= 27,64$) bulunmuştur. En yüksek test sonuçlarının deney grubundaki kız öğrencilerin son test sonuçları ($\bar{x}=28,39$) olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar



Bu araştırmada öncelikle “İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinden okuduğunu anlama stratejileri öğretimi ile ders alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” problemi araştırılmış, ön test ve son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark bulunmuş, fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin son test ortalama başarılarının daha yüksek oluşu, ders kitabından seçilen ilgili metinlerde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının, dersin geleneksel yöntemle işlenmesine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlama; okuyucu, metin ve okuma etkinliği değişkenlerinden oluşmakta olup, sosyokültürel içerikle ilişki içindedir (Sweet ve Snow, 2002, s.24).

Çalışmada, son test uygulaması, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavından (SBS) bir hafta önce yapılmıştır. Bu durum öğrencilerin SBS sınavına yönelik konsantrasyonunu artırarak, kaygı düzeylerini yükseltmiştir. Dolayısıyla, bu durum okuduğunu anlama testine yeterli önemin verilmemesine ve araştırma sonucunun değişmesine yol açmış olabilir.

Kullanılan metnin türü de anlama başarısını etkilemektedir. Bilgilendirici metinlerin anlaşılması, hikâye türü metinlerin anlaşılmasına göre daha karmaşık zihinsel süreçleri içermektedir (Willson ve Rupley, 1997). Farklı çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin hikâye türü metinleri anlama oranının, bilgilendirici metinlere nazaran oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir (Best ve arkadaşları, 2006; Temizyürek, 2008; Tun, 1987).

Epçaçan, (2009) öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin en iyi yolunun geniş bir zaman içinde teker teker öğretmek olduğunu belirtmiştir. Yapılan uygulama; öğrencilerin bilgilendirilmesi, ön test ve son testlerin yapılması ve stratejilerin öğretilmesi de dahil olmak üzere 8 haftada tamamlanmıştır. Buradan araştırma süresinin; öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi, öğrenciler tarafından davranış haline getirilmesi ve uygulama sonucunda da anlamlı bir fark elde edilmesi için kısa olduğu sonucuna ulaşılabilir.



Epçaçan, (2009) okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin önemli bir adımının da öğretmenlerin stratejileri uzmanlıkla kullanmasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Duffy (1993), öğretmenlerin stratejileri öğretiminde uzmanlaşmasının uzun yıllar alabileceğini ve üst düzey süreçleri içerdiğine değinmektedir. Strateji öğretiminde, öğretmen öğrencileri teşvik etmeli, öğrenci stratejileri uygun bir şekilde kullanıncaya ve okuduğunu anlama becerileri istenen düzeye gelinceye dek öğretime devam etmelidir.

Strateji öğretimini içeren süreç kapsamında, ergenlerde strateji eğitiminin etkililiği, öğretilen strateji çeşidine göre farklılıklar gösterebilmektedir (Gallini, Spires, Terry ve Gleaton, 1993). Örneğin Yazıcı (2006), 7. Sınıf öğrencilerine ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum- ne öğrendim (KWL) stratejisini öğreterek, ilgili stratejinin okuduğunu anlama başarısına olan etkisini ölçmüştür. Fakat gruplar arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Kullanılan strateji veya strateji grupları da, stratejilerin okuduğunu anlama başarısına olan etkilerini farklılaştırmaktadır.

Yapılan çeşitli araştırmalar ise okuduğunu anlama stratejilerinin, okuduğunu anlama başarısını arttırdığı yönündedir (Kırmızı, 2008; Barnett ve McKown, 2007; Pesa, Sommers, 2007).

Kırmızı (2008) yaratıcı drama yöntemiyle öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmiş, uygulama sonunda deney ve kontrol grubunun başarısını karşılaştırdığında anlamlı bir fark bulmuştur. McKown ve Barrett (2007) araştırmalarında tahmin etme, bağ kurma, hayalinde canlandırma, anlam çıkarma, sorgulama ve özetleme okuma stratejilerini, öğrencilere model olarak sesli düşünme ve görsel düzenleyicilerle öğretmişler ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının arttığını tespit etmişlerdir. Pesa ve Sommers (2007), 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine öz düzenleme, zihninde canlandırma, önemli kısımlara/ana fikre karar verme, soru sorma, bağ kurma, anlam çıkarma ve sentezleme stratejilerini öğretmiş ve öğrencilerin öğretim ardından okuduğunu anlama başarılarında artış gözlemlemiştir.

İkinci olarak “Cinsiyete göre ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt problemi araştırılmıştır. Cinsiyetler açısından tüm ortalamalar



incelendiğinde ise BMOAÖ'den alınan en yüksek puanın deney grubundaki kız öğrencilerin son test puanlarına ait olduğu sonucu elde edilmiştir.

Okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar genellikle cinsiyetler arasındaki başarı farkının tespitine yönelik olmakta ve kız öğrencilerin anlama testi puanları daha yüksek çıkmaktadır. Houtveen ve Grift'in (2006) 10 yaşındaki öğrencilerle yürüttüğü, yürütücü bilişsel strateji öğretimi ve öğretim süresinin okuduğunu anlama başarısına etkisini inceledikleri araştırmada, Phakiti (2003) biliş ve bilişüstü düzeyde okuma becerilerini cinsiyete bağlı olarak incelediği araştırmasında, Durmuşçelebi ve Sarıcaoğlu, (2009) birinci ve ikinci dil okuma becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, Tayşi (2007) ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırdığı çalışmasında, Doğan, (2002) dördüncü sınıf öğrencilerine strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, güdü ve hatırd tutma yeterliliklerine etkisini cinsiyet açısından araştırdığı çalışmasında, kız öğrencilerin anlama başarılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılar cinsiyete göre anlama başarısının anlamlı fark gösterip göstermediğini de incelemiş, cinsiyete göre anlama başarısının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öneriler

1. Yapılan çalışma 8 haftalık bir süreyi kapsamıştır. Okuduğunu anlama stratejilerinin tam olarak öğrenilmesi ve etkili kullanımı daha uzun sürelerde daha etkili sonuçlar verebilir. Bu yüzden araştırma süresinin arttırılması gerekmektedir.

2. Uygulayıcıların daha kapsamlı bir eğitimden geçmeleri ve eğitimin ardından ilgili davranışlara sahip olup olmadıklarının ölçülmesi uygulamanın etkinliğini arttırmak açısından önemlidir.

3. Öğrencilerin sınav kaygılarının daha az düzeyde olduğu birinci dönemde araştırma yapmak, akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyebilir. Bu yüzden araştırmanın birinci dönem içerisinde yapılması araştırma sonuçları için daha faydalı olacaktır.



4. Okuduğunu anlama öğretiminin belirli bir yaklaşımla ya da teknikle işlenmesi araştırmancının daha planlı olmasını sağlamanın yanı sıra, hangi yaklaşımın/teknikinin okuduğunu anlama başarısında daha etkili olduğunu tespit etmekte de kullanılabilir.

5. Türkçe öğretimi, okumanın yanı sıra dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma alt becerilerine de sahiptir. Bu becerilerin her birinin okuma veya okuduğunu anlama ile ilişkisi incelenebilir.

6. Benzer gruplar seçilerek, her bir gruba farklı bir strateji öğretilir. Hangi stratejinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde daha etkili olduğuna ya da ilgili stratejinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde ne derece etkili olduğu araştırılabilir.

7. Okuduğunu anlama sadece Türkçe dersi için değil diğer dersler içinde temel teşkil etmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlama stratejileri öğretilerek diğer derslerde uygulanabilir ve ders başarıları arasındaki ilişkiler karşılaştırılabilir.

8. Okuduğunu anlama stratejileri öğretilmeden önce ve sonra kullanım sıklığı anketleri uygulanabilir. Öğrencilerin sosyoekonomik geçmişleri araştırılarak strateji kullanım sıklığıyla arasındaki ilişki incelenebilir. Öğrencilerin okumaya karşı tutumları ya da okuduğunu anlama başarıları ve strateji kullanım sıklığı arasındaki ilişkiye bakılabilir.

9. Uygulayıcıların okuduğunu anlama stratejilerini, hedef kitleleri olan öğrencilere öğretirken var olan mesleki bilgilerinin yanı sıra gerekli alan bilgisine sahip olmaları gerekir. Bu alanda kuramsal ve uygulamalı eğitim almaları eğitimin kalitesini ve etkinliğini arttıracaktır. Bu eğitim öğretmenlere hizmet içi eğitim şeklinde, öğretmen adaylarına ise lisans eğitimleri esnasında verilmelidir.

10. Okuduğunu anlama stratejileri Türkçe Öğretim Programında ve Türkçe etkinlik kitaplarında yer almaktadır. Fakat stratejiler öğrencilere doğrudan öğretilmemektedir. Program, uygulamanın yanı sıra hangi stratejinin, ne zaman, niçin ve ne şekilde kullanıldığını öğrencilere öğretir nitelikte olmalıdır.

11. Öğretmenler okuduğunu anlama stratejileri kullanımını alışkanlık haline getirerek öğrencilere örnek olmalıdırlar. Sınıftaki her öğrenciye ulaşmayı amaçlamalıdırlar. Deneyimlerini ise meslektaşları ile paylaşarak, karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmalıdırlar.

Kaynakça

- Akay, A. A. (2004). *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A.F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Barnett C. L., McKown B. A. (2007). *Improving Reading Comprehension Through High Order Reading Skills*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Saint Xavier University.
- Best R., Ozuru Y., Floyd R. G., McNamara D. (2006). *Children's Text Comprehension: Effects of Genre, Knowledge, and Text Cohesion*. International Conference on Learning Sciences Proceedings of the 7th International Conference on Learning Sciences. University of Memphis, Memphis, TN.
- Doğan, B. (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duffy G. G. (1993). Rethinking Strategy Instruction: Four Teachers' Development and Their Low Achievers' Understanding. *The Elementary School Journal*. 93(3), 231-247.
- Durmuşçelebi, M. ve Sarıcaoğlu A. (2009). "Birinci ve İkinci Dil Okuma Becerisi Arasındaki İlişki – Erciyes Üniversitesi Örneği". Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar - I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009
- Epçayan, C. 2009. Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2(6), 207-223
- Florida Online Reading Professional Development. 2004. <http://forpd.ucf.edu/strategies/stratText.html> adresinden 04.07.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Gallini, J. K., Spires, H. A., Terry, S. & Gleaton J. (1993). The Influence Of Macro and Micro-Level Cognitive Strategies Training On Text Learning. *Journal of Research Development in Education*. 26(3), 164-178
- Harvey S, & Goudvis A. (2000). **Strategies That Work: Teaching Comprehension To Enhance Understanding**. USA: Stehhouse Publishers. Aktaran, Tankersley, K. (2003). *Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Houtveen, T. & van de Grift W. (2007). Effects Of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time On Reading Comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*. 18(2), 173-190
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Kırkkılıç, A., ve Akyol, H. (2007). (Ed.). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Kırmızı S. F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama ve Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(1), 95-109.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). Teaching Reading Comprehension to Students With Learning Difficulties. In Harris, K. R., Graham S. (Eds.), *What Works For Special-Needs Learners*. New York: The Guilford Press.
- Lienemann, T.& Reid, R. O. (2006). *Strategy Instruction For Students With Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Maria, K. (1990). *Reading Comprehension Instruction: Issues and Strategies*. Maryland: York Press Inc.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6–8. Sınıflar)*.
- Palincsar, A. S. (2003). Collobrative Approaches to Comprehension Instrcuton. In Sweet, A. P., Snow, C. E. (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press.
- Pesa N., Sommers S.(2007). *Improving Reading Comprehension Through Application and Transfer of Reading Strategies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Saint Xavier University.
- Phakiti, A. (2003). A Closer At Gender and Strategy Use In L2 Reading. *Language Learning*. 53(4), 649-703
- Pressley, M, El-Dinary, P. B., Almasi, J., Bergman, J. L., Brown, R., Gaskins, I.& Schuder, T. (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elemenary School Journal*. 92(5), 511-554.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi
- Sertsöz, T. (2003). *İlköğretim Okullarının 6. Sınıflarında Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sweet, A. P., Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In Block, C. C., Gambrell L. B. & Pressley M. (Eds.), *Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*. USA: John Wiley&Sons Inc.
- Tankersley, K. (2003). *Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tayşi, K. Esra. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Temizkan, M. (2007). *Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Dersinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Temizyürek, F. (2008). Farklı Türlerdeki Metinlerin İlköğretim 8. Sınıflarda Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Eurasian Journal Of Educational Research*. 30, 141–152.
- Tun P. A. (1989). Age Differences İn Processing Expository and Narrative Text. *Journal Of Gerontology: Psychological Sciences*. 44(1), 9-15



Willson, V. L. & Rupley W. H. (1997). A Structural Equation Model for Reading Comprehension Based on Background, Phonemic, and Strategy Knowledge. *Scientific Studies of Reading*. 1(1), 45-63.

Yazıcı, K. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde B-B-Ö (Bilmek İstediklerim-Bildiklerim-Öğrendiklerim) Stratejisinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara