



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 10, Issue 4, December 2022, p. 46-61

Received	Reviewed	Published	Doi Number
29.11.2022	25.12.2022	30.12.2022	10.29228/ijlet.66680

The Effect of Reading Comprehension Strategies on Reading Comprehension in Teaching Turkish as a Foreign Language

Elif AKTAŞ¹

ABSTRACT

Reading comprehension skill is one of the most emphasized issues in teaching Turkish both as a mother tongue and as a foreign language.. In this respect, it is necessary to employ reading comprehension strategies in order to improve students' comprehension skills. In this study, the effect of reading comprehension strategies in teaching Turkish as a foreign language on reading comprehension skills was examined. In the study, which has a quantitative design, the experimental design with pretest-posttest control group was used as a method. The study group, which was determined by easily accessible case sampling, consists of 49 students who learn Turkish at B2 level at ALKÜ TÖMER. The "Reading Comprehension Achievement Test in Turkish as a Foreign Language" developed by Altunkaya (2016) for B-level students was used as a data collection tool in the research. During the 6-week implementation period, pre-reading, reading and post-reading comprehension strategies were used in the experimental group. In the control group, the activities in the textbook were not followed within the scope of reading activities. In the analysis of the data, two different statistical analyzes as Mann Whitney U and Wilcoxon Rank Difference tests were used. As a result of the application, there was a significant difference between the reading comprehension skills test scores of the experimental and control group students in favor of the experimental group. According to this result, it was determined that reading comprehension strategies positively affected reading comprehension skills in Turkish as a foreign language lessons.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, reading, reading comprehension, reading comprehension strategies.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi²

ÖZET

Okuduğunu anlama, Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde en çok durulan hususlardandır. Okumanın temel gayesi ise anlama ulaşmaktır. Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacıyla okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında bazı stratejiler kullanılmaktadır. Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen çalışma grubu ise ALKÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen B2 düzeyinde toplam 49 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Altunkaya (2016) tarafından B düzeyi öğrenciler için geliştirilen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. 6 haftalık uygulama süresince deney grubundaki okuma derslerinde okuma öncesi, sırası ve sonrası anlama stratejileri kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise okuma çalışmaları kapsamında ders kitabındaki mevcut etkinlikler uygulanmıştır. Veriler, SPSS 22.00 istatistik paket programında Mann Whitney U ve Wilcoxon Sıra Farkları testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, okuduğunu anlama stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri.

¹ Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, elif.aktas@alanya.edu.tr, 0000-0001-5573-2274

² Bu çalışma, 20-22 Ekim 2022 tarihleri arasında Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından düzenlenen 14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildirin düzenlenmiş ve genişletilmiş hâlidir.

Giriş

Metni kelimeler, cümleler, noktalama işaretleri ve diğer unsurlarıyla bir bütün olarak görme, algılama ve kavrama süreci olarak tanımlanan okuma, zihinsel çıkarımın ön planda olduğu anlamsal bir faaliyettir (Kavcar, Oğuzkan & Hasırcı, 2016). Bunun yanı sıra okuma, “yazıları görme, algılama, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2007). Görme ve seslendirmenin ötesinde anlama, yorumlama, çıkarımda bulunma, analiz ve sentez yapma gibi ileri düzey zihinsel becerilerin işe koşulduğu okuma, yeni bir anlam kurma sürecidir (Cemiloğlu, 2004).

Okumanın amacı, metinde verilen mesajı çözmek ve yazarın vurgulamak istediği iletiyi anlamaktır. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma eylemi, sesletim düzeyinde kalmakta ve amacına ulaşmamaktadır (Yılmaz, 2014). Zira okuma eylemi, hangi gaye ile yapılıyor olursa olsun metindeki sembollerin çözümlenmesini, metinde verilmek istenenlerin tam ve doğru anlamlandırılmasını içerir (Ateş, 2008). Sonunda tam ve doğru bir anlama gerçekleşmeyen okuma faaliyetinin amacına ulaşması söz konusu olamaz (Temizkan, 2007; 2008). Zira okuma temelde bir anlam kurma sürecidir.

Bireyin tüm yaşamı boyunca ihtiyaç duyduğu bir beceri olan okuduğunu anlama, erken yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Okuduğunu anlama becerisi bireye okulun ve yaşamın tüm alanlarında başarı fırsatı sağlar. Dolayısıyla bu beceri, Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde en çok durulması gereken konulardandır. Bununla birlikte okumanın sesletim boyutunun öğretilmesi için kısa bir süre yeterli iken okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi oldukça uzun bir süreç gerektirmektedir (Aktaş, 2020). Ana dili öğretiminde yalnızca ilk okuma aşamasında, yabancı dil öğretiminde ise temel seviyede anlamdan ziyade sesletim ön plana çıkabilir. Ancak ana dili ve yabancı dil öğretimi sürecinde okuma becerisi, kelime tanıma ve sesletim aşamasında kalmamalı, ileri boyutlara taşınmalıdır.

Yazarın iletmek istediği mesajı ortaya çıkarmak demek olan anlama, metnin ön bilgilerden yola çıkılarak yeniden yorumlanmasına dayalıdır (Akyol, 2006; Güneş, 2013). Okuduğu ya da dinlediği metindeki sözcükleri seslendiren okur, bunları zihninde yapılandırarak mesajı çözer. Bununla birlikte anlama ulaşma sürecinde, sadece kelimelerin anlamlarını bilmek yeterli değildir. Anlama ulaşmak için çıkarımda bulunma, yorumlama, ilişki kurma, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi bilişsel eylemler de gereklidir (Güneş, 2000). Bunun yanı sıra bireylerin okuduklarını tartışıp eleştirebilmeleri, yorumlayıp sorgulayabilmeleri için de anlamaları şarttır. İleri düzey bir beceri olan anlama, metinde verilmek istenen mesajı ön bilgi ve tecrübelerle dayalı olarak çözmek ve bunları sentezleyerek yeni fikirlere ulaşmak şeklinde özetlenebilir (Akyol, 2006).

Okuma eğitiminde, okuduğunu tam ve doğru bir şekilde anlamlandırabilen, okuduklarından çıkarımlar yapabilen ve metnin ana düşüncesini, dil ve üslup özelliklerini, yazarın amacını tespit edebilen okurlar yetiştirilmesi hedeflenir. Bu becerileri kazanan öğrenci hem ana dilde hem de yabancı dilde okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilen, okuma amacını belirleyebilen ve okuma alışkanlığı kazanmış bir okur olma yolunda ilerler (Altunkaya, 2016).

Yabancı dilde okuma öğretiminde öğrencilerin dilin sözcük bilgisi, dil bilgisi ve söylem yapısıyla ilgili ana dillerinden farklı hazırbulunuşlukları mevcuttur. Ana dili eğitimi sürecinde birey, okuma etkinliklerine başlarken bu hususları örtük olarak bilir. Ancak ikinci dil edinim sürecinde hedef dile ait beceriler eş zamanlı olarak edinildiği için ikinci dil edincileri bu bilgilere sahip değildir. Bu durum,

ikinci ve yabancı dildeki okuma sürecinin ana dildeki okuma sürecine göre daha zor ve karmaşık olduğunu ortaya koymaktadır (Aygüneş, 2007).

İkinci ya da yabancı dildeki okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda özellikle kültürel bilginin yabancı dildeki okuma sürecine ne gibi etkisinin bulunduğu, ana dilinden yapılan aktarımların yabancı dilde okumayı nasıl etkilediği, yabancı dilde kullanılan kelime tanıma, sözdizimsel çözümleme ve okuma stratejilerinin kullanımı, bu stratejilerin yabancı dilde karşılaşılan sorunları çözmede ne oranda etkili olduğu gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Aygüneş, 2007).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma; hedef dilin ses, hece, kelime bilgisi, cümle yapısı gibi unsurlarını bilmeyi; deneyim ve ön bilgilerden yararlanarak metindeki anlama ulaşmayı içeren bir süreçtir. Bu açıdan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması için sesletim, akıcı okuma, kelime bilgisi, dil bilgisi gibi becerilerin de kazandırılması gerekmektedir (Altunkaya, 2016).

Okuduğunu anlama becerisi; diğer dil becerilerini doğrudan etkilediği için yabancı ya da ikinci dil öğreniminde de merkezî noktada bulunmaktadır (Kuzu, 1999). Bununla birlikte yabancı dilde okuduğunu anlama becerisi, daha karmaşık bir süreçtir. Çünkü bu süreçte öğrenci, farklı bir ses sistemine sahip olan alfabeyi tanımak, hedef dilin dil bilgisi kurallarını bilmek ve söz varlığını öğrenmek durumundadır. Bunlar dışında öğrenci, öğrenilen dile ait kültürün özellikleri hakkında da bilgi sahibi olmalıdır. Ancak bu şekilde tam ve doğru bir anlama gerçekleşmiş olur. Çünkü okuma okuyucuların bir metinle etkileşime girme, ön bilgileri ve deneyimleri işe koşarak anlam çıkarma sürecidir (Akyol, 2006). Okuyucular, kültürel olarak tanıdık içeriği okuduklarında, okuduğunu anlama becerisi de gelişmektedir (Acosta, 2019).

Okumanın en önemli gayesinin anlamak olduğu göz önünde bulundurulduğunda anlama becerisini geliştirmek için neler yapılabileceği sorusu önem kazanmaktadır. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin okuduklarını anlamak için hangi yöntemlere başvurduklarının belirlenmesi önemlidir (Çelik, 1998). Okuyucular, okuma esnasında anlamayı kolaylaştırmak için birtakım stratejiler kullanırlar. Bu stratejiler, "okuyucuların okuma esnasında ne tür metinsel ipuçları yakaladıklarını, okudukları metni nasıl anladıklarını ve anlamadıkları zaman ne yaptıklarını" ortaya koyar (Block, 1986'dan akt. Çelik, 1998). Öğretmenlerin anlama öğretimi sürecinde hangi strateji, yöntem ve teknikleri işe koştuklarının tespiti de diğer önemli bir husustur. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için özellikle okuma sürecinde pek çok stratejinin işe koşulması ve etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Demirel & Epçaçan, 2012). Stratejilerin farkında olan ve bunları esneklikle kullanabilen okuyucular, iyi okuyucular olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 1998). Zira bu stratejilerin bilinmesi, doğru yerde ve zamanda kullanılması, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için son derece önemlidir (Ergen & Batmaz, 2019). Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüklerinin üstesinden gelebilmesi için de bu stratejilerden yararlanma becerisine sahip olmaları gereklidir (Karatay, 2007). Çünkü stratejik okuyucular, okuma sürecinde farklı stratejileri kullanma becerisine sahiptir ve bunları değiştirip düzenleme bakımından da kendilerini geliştirmişlerdir (Pang, 2008). Bu üst bilişsel beceriler aynı zamanda eleştirel bir okur olmaya da olanak sağlamaktadır (Aktaş & Bayram, 2018).

Okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında işe koşulan okuduğunu anlama stratejilerini etkin kullanan bireylerde, üst düzey düşünme becerileri de gelişir (Doğan, 2002; Güngör, 2005). Okuduğunu anlama stratejileri, okuyucuların bir metni okuduklarında ve metne karşı duygusal bir

tepki geliştirdiklerinde kullandıkları zihinsel işlemlerdir. Başka bir deyişle metinden anlam çıkarmaya yarayan bir dizi problem çözme davranışıdır (Barnett, 1988'den akt. Topuzkanamış & Maltepe, 2010). Bu süreçte öğretmenin rehberliği de son derece önemli olmakla birlikte öğrencinin kendisi için faydalı olduğunu düşündüğü en iyi stratejileri seçmesi ya da anlama sürecinin farklı aşamalarında birçok anlama stratejisini eş zamanlı kullanabilmesi de önemlidir (Karasakaloğlu, 2012). Pressley'e (2002) göre uzun ve sistemli bir çaba gerektiren okuduğunu anlama becerisinin öğretimi; okuma stratejilerinin kazandırılmasını ve bu stratejilerin kullanımını alışkanlık hâline getirmeyi sağlayacak uygulamaları içermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamaların ayrı ayrı ele alınması gerekmektedir. Okuma öncesi etkinliklerin temel amacı, okuyucunun ön bilgisini harekete geçirmek ve okuma amacını belirlemektir. Bu etkinlikler sayesinde okur, okuyacağı metin hakkında fikir sahibi olmakta, konuyla ilişkin var olan bilgilerini harekete geçirmektedir. Okuma sırasındaki etkinliklerde öğrencilerin yazarın iletmek istediği mesajı çözerek okuduklarını anlamaları beklenir. Okuma sonrası etkinliklerde ise amaç, öğrenilen dilin dil bilgisi kurallarını pekiştirmek ve anlama becerilerini geliştirmektir (Özdemir, 2010). Yabancı dil öğretiminde okuma becerilerinin geliştirilmesi için bu stratejilerin işe koşulması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde okuduğunu anlama stratejilerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı dikkat çekmektedir. Bu stratejiler genel olarak řu şekilde özetlenebilir:

Tablo 1. *Okuduğunu anlama stratejileri*

Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası
<ul style="list-style-type: none"> • Göz atma • Okuma amacını belirleme • Tahmin etme (başlık ve görsellerden hareketle) • Kavram haritası oluşturma • Konu hakkında bildiğini ifade etme • Soru sorma • Ön bilgileri harekete geçirme • Görsel yorumlama 	<ul style="list-style-type: none"> • Canlandırma • Akıcı okuma • Tekrar etme • Not alma • Okuma tiyatrosu • Tahmin etme • Altını çizme • Soru sorma/sorulara yanıt arama • Anlamayı kontrol etme • Kelimenin anlamını tahmin etme • Zihinde canlandırma 	<ul style="list-style-type: none"> • Okuduklarını paylaşma/tartışma • Özetleme • Tahmin etme • Ana fikir/yardımcı fikirleri tespit etme • Canlandırma • Değerlendirme • Metnin planını çıkarma (giriş, gelişme, sonuç)

(Güngör, 2005; Susar Kırmızı, 2006; Demirel & Epçaçan, 2012).

Literatür incelendiğinde ana dili eğitiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama becerisini, Türkçe dersine ilişkin tutumu, okuma motivasyonunu, öz yeterlik algısını ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini gösteren pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Doğan, 2002; Karatay, 2007; Temizkan, 2007; Epçaçan, 2008; Topuzkanamış, 2009; Demirel & Epçaçan, 2012; Emre, 2014; Ergen & Batmaz, 2019). Bu çalışmaların ortak özellikleri, okuduğunu anlama stratejilerinin ana dilde okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediğidir. Bazı alışmalar da strateji eğitimi alan ve özellikle özetleme, yeni kelimeleri kontrol etme, not alma, kelimenin anlamını tahmin etme, kelime dağarcığına odaklanma, kod çözme, çıkarımda bulunma ve

başka sözcüklerle ifade etme stratejilerini kullanan bireylerin ana dilde ve ikinci dilde anlamlandırma becerilerinin geliştiğini, bu stratejilerin okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Jiménez, García & Pearson, 1996; Upton, 1997; Deneme, 2008; Eraslan, 2008; Acosta, 2019; Atwal, 2020).

Tüm bu çalışmalar incelendiğinde bireyin gerek yabancı dilde gerekse ana dilinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için benzer stratejilerin işe koşulmasının başarıyı artıran faktörlerden olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın amacı da, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisinin incelendiği bu çalışma, nicel bir desene sahiptir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende yansız atamayla oluşturulmuş bir kontrol bir de deney grubu bulunmaktadır. Her iki gruptan uygulama öncesi (ön test) ve sonrasında (son test) alınan ölçümler arasında yapılan uygulamanın etkililiğine bağlı olarak çözümlene ve analiz yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008).

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen, katılımcıların uygulama öncesi ve sonrasında, bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulmasında kullanılır (Karasar, 1999). Bu çalışmada, bağımsız değişkenlerin (okuduğunu anlama stratejilerinin), bağımlı değişkenler (okuduğunu anlama) üzerindeki etkileri incelendiğinden seçkisiz atanan gruplar arasında ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma kapsamında katılımcılar, 2 gruba (deney ve kontrol) bölünmüş ve farklı zamanlarda iki ölçüm (ön test ve son test) yapılmıştır. Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülen nicel süreç Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Araştırma modeli*

Grup	Ön test	İşlem	Son test
D (Deney Grubu)	O ₁	Okuduğunu anlama stratejileri	O ₃
K (Kontrol Grubu)	O ₂	Mevcut etkinlikler	O ₄

Çalışma grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, erişimi kolay bir durumu seçerek hız ve pratiklik elde eder. Yaygın olarak kullanılan ve sonuçları daha az genellenebilen bu yöntemde maliyet diğerlerine göre daha azdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada da kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen çalışma grubu, ALKÜ TÖMER’de B2 düzeyinde Türkçe öğrenen toplam 49 öğrenciden oluşmaktadır. 49 öğrencinin 30’u kız, 19’u ise erkektir. Örneklem grubunun özellikleri Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. *Örneklem grubunun özellikleri*

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	14	11	25

Kontrol Grubu	16	8	24
Toplam	30	19	49

Veri toplama aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Altunkaya (2016) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B düzeyi öğrenciler için geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (YDTOBT) kullanılmıştır. Türkçe öğrenen B düzeyindeki yabancı öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen testin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, ayrıca geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlilik çalışmaları kapsamında tüm maddelerin madde test korelasyonlarının 0.30’un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,88 olarak hesaplanmıştır. 6 doğru-yanlış, 39 çoktan seçmeli olmak üzere 45 sorudan oluşan başarı testinden alınacak en yüksek puan 45, en düşük puan ise 0’dır. Testin puanlamasında doğru yanıtlar için 1, yanlış ve boş yanıtlar için 0 puan verilmiştir.

Uygulama süreci

Araştırmada, deney grubundaki katılımcıların (n=25) mevcut müfredatlarında yer alan haftalık 5 saatlik okuma dersleri kapsamında okuduğunu anlama stratejileri kullanılmıştır. Deneysel işlem, 2021-2022 akademik yılında Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (ALKÜ) TÖMER’de 6 hafta boyunca gönüllülük esasına bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel süreçte katılımcıların okuduğunu anlama sürecinde kullanacakları stratejiler, deneysel süreç başlamadan önce katılımcılara tanıtılmış ve örnek bir okuma parçası yoluyla bir ders saati süresince strateji eğitimi verilmiştir. Takip eden 6 hafta boyunca katılımcılar okuduğunu anlama sürecinde araştırmacı gözetiminde okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini kullanmışlardır. Deney grubunda 6 hafta boyunca kullanılan okuduğunu anlama stratejileri Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Uygulama süresince deney grubunda kullanılan okuduğunu anlama stratejileri

Okuduğunu Anlama Stratejileri	
Okuma Öncesi	Göz atma
	Okuma amacını belirleme
	Tahmin etme (başlık, alt başlık ve görsellerden hareketle)
	Kavram haritası oluşturma
	Konu hakkında bildiğini ifade etme
	Soru sorma
Okuma Sırası	Beyin fırtınası yapma
	Canlandırma
	Akıcı okuma
	Tekrar etme
	Not alma
	Okuma tiyatrosu
	Tahmin etme
	Soru sorma/sorulara yanıt arama
Okuma Sonrası	Okuduklarını paylaşma/tartışma
	Özetleme
	Tahmin etme
	Ana fikir/yardımcı fikirleri tespit etme

Araştırma sürecinde, kontrol grubuna (n=24) herhangi bir müdahalede bulunulmamış, bu grupta yer alan katılımcılar ALKÜ TÖMER’de yürütülen haftalık 5 saat okuma derslerini tamamlamışlardır.

Kontrol grubundaki katılımcılara okuduğunu anlama etkinlikleri kapsamında okuduğunu anlama stratejileri uygulanmamış, mevcut ders kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır. Bu doğrultuda kontrol grubunda yapılan işlem, Yeni İstanbul TÖMER B2 ders kitabında okuma etkinlikleri adı altında yer verilen metni okuma (sesletim), söz varlığını zenginleştirme ve metin altı sorularla ilişkili etkinliklerle sınırlı tutulmuştur.

Verilerin analizi

Analiz yapılmadan önce, verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla her bir gruptaki denek sayısına bakılmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarındaki denek sayılarının 30'u aşmadığı durumlarda (deney grubu=25, kontrol grubu=24) uygulanması zorunlu olan non-parametrik analizler uygulanmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizinde Mann Whitney U ve Wilcoxon Sıra Farkları testi kullanılmıştır. Analizler bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Verilerin analizine ilişkin bulgular, alt başlıklar hâlinde sunulmuştur:

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Testlerinin Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde başarı testinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 5'te verilmiştir.

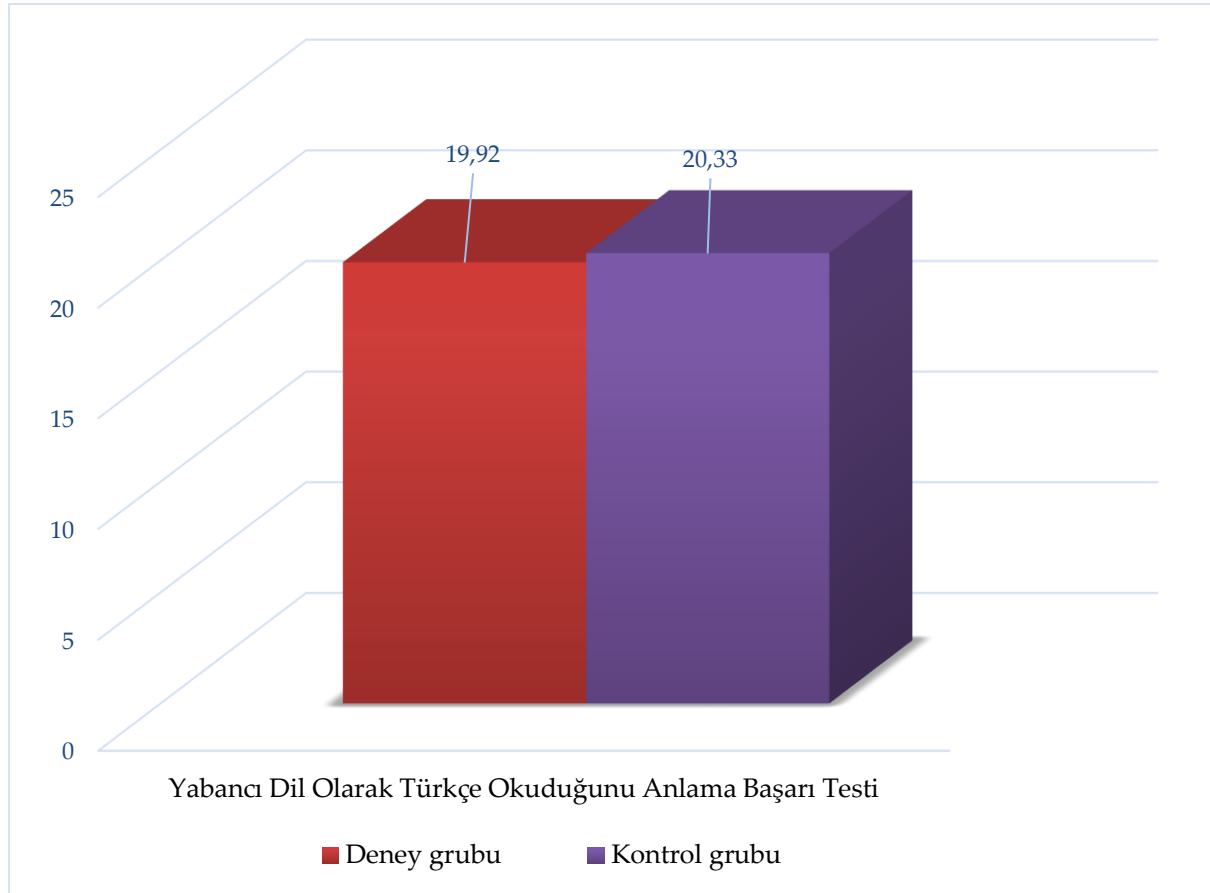
Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testi ön test puanlarının karşılaştırılması

	N	\bar{X}	S.s.	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Deney grubu	25	19,92	3,66	24,54	613,50	-,231	,817
Kontrol grubu	24	20,33	3,49	25,48	611,50		

Uygulama öncesi deney grubundaki öğrencilerin başarı testi aritmetik ortalaması 19.92 ± 3.66 , kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi aritmetik ortalaması 20.33 ± 3.49 olup ön test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan Mann Whitney U testi sonucu $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ($z = -,231$ $p = ,817$). Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi başarı testi ön test puanları bakımından aralarında fark olmadığı, grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tüm bu bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi başarı testi ön test puanları açısından aralarında fark olmadığını ve uygulamaya başlanabileceğini göstermektedir (Grafik 1).

Grafik 1. Deney ve kontrol gruplarının başarı testi ön test puan ortalamaları



Deney ve Kontrol Grubunun Son Testlerinin Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere okuma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanmasından sonra başarı testinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir.

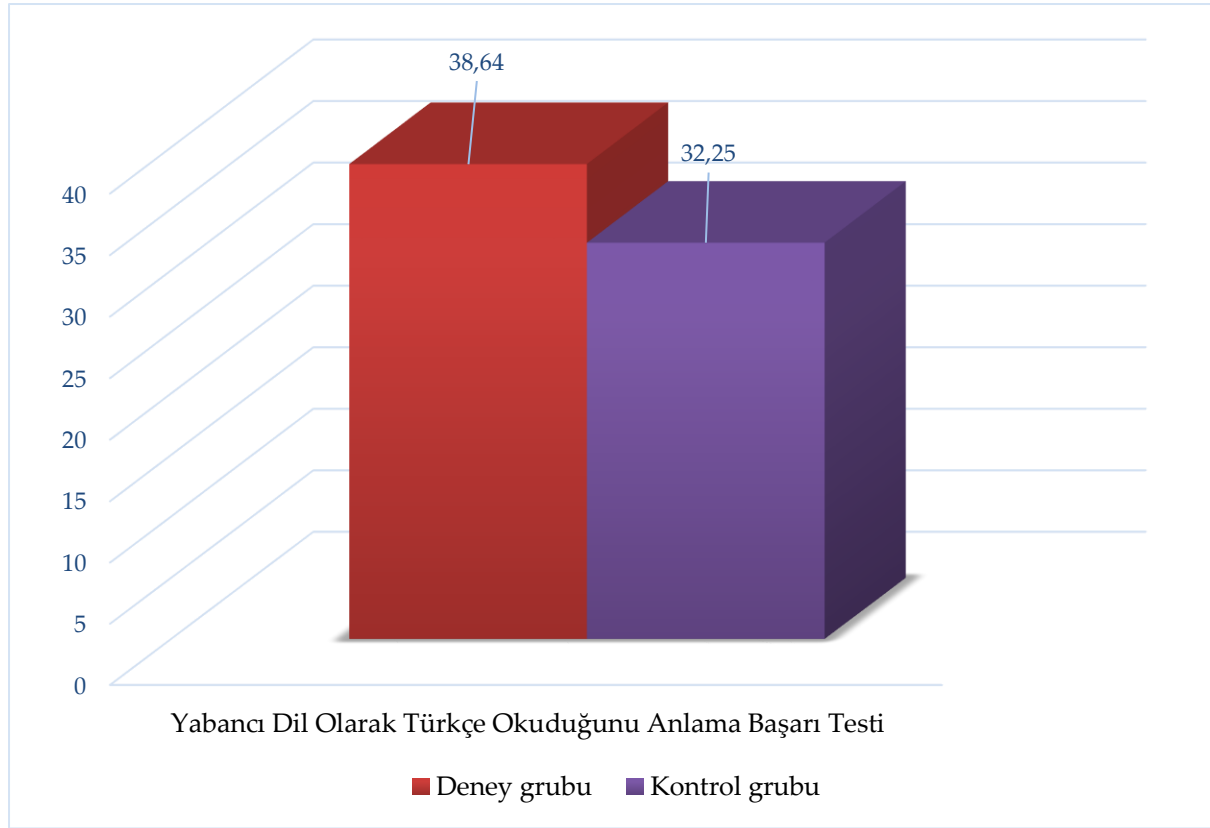
Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testi son test puanlarının karşılaştırılması

	N	\bar{X}	S.s.	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Deney grubu	25	38,64	3,09	35,60	890,00	-5,319	,000
Kontrol grubu	24	32,25	2,71	13,96	335,00		

Uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin başarı testi aritmetik ortalaması 38.64 ± 3.09 , kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi aritmetik ortalaması 32.25 ± 2.71 olup son test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan Mann Whitney U testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($z = 5,319$ $p = ,000$). Sonuç olarak, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası başarı testi son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir.

Bu bulgular ışığında, ALKÜ TÖMER'de B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, kullanılan stratejilerin etkili olduğu söylenebilir (Grafik 2).

Grafik 2. Deney ve kontrol gruplarının başarı testi ön test puan ortalamaları



Deney Grubunun Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

ALKÜ TÖMER’de B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce ve sonra başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 7’de verilmiştir.

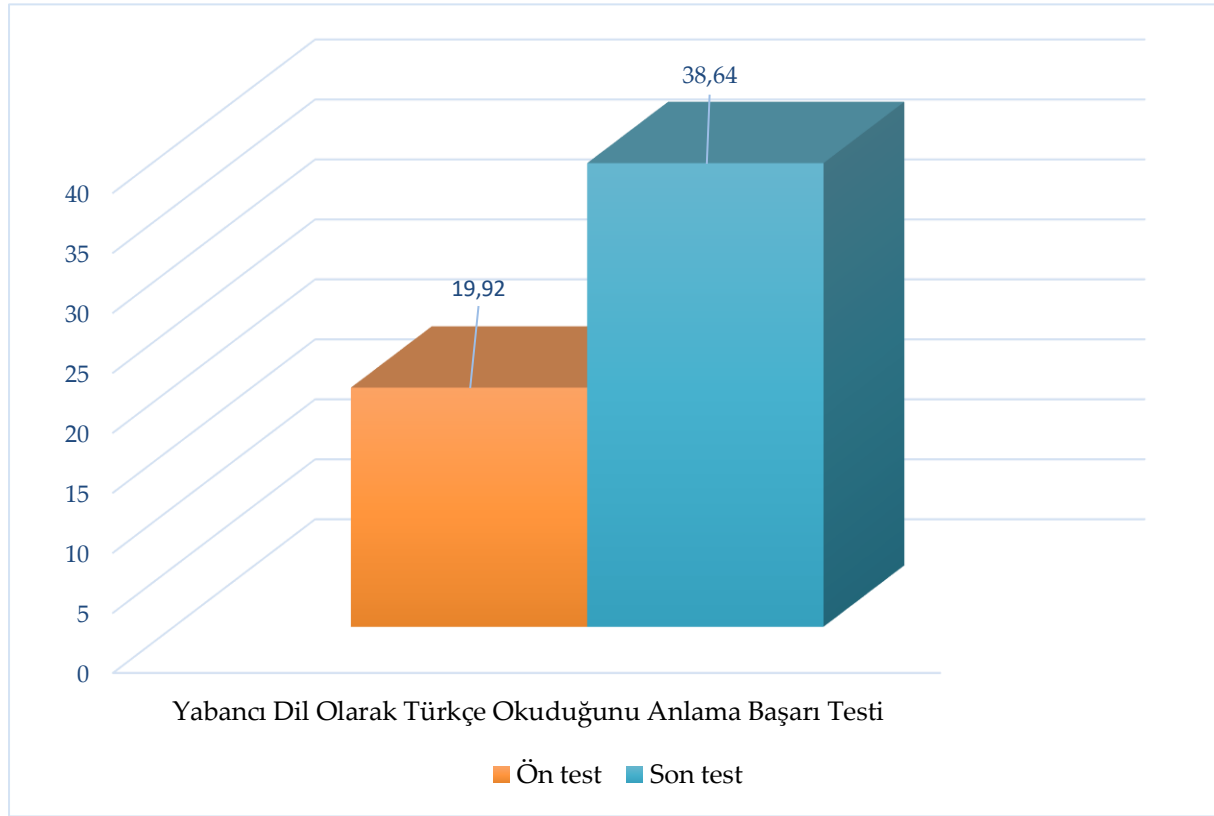
Tablo 7. Deney grubundaki öğrencilerin başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

		N	\bar{X}	S.s.	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Okuduğunu Anlama Testi	Ön test	25	19,92	3,66	,00	,00	-4,377	,000
	Son test	25	38,64	3,09	13,00	325,00		

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri uygulanmadan önce başarı testi aritmetik ortalaması 19.92 ± 3.66 , uygulandıktan sonra başarı testi aritmetik ortalaması 38.64 ± 3.09 olup ön test ve son test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan Wilcoxon testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($z = -4,377$ $p = ,000$). Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri uygulamasından önce ve sonra başarı testi ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Sonuçta, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri uygulandıktan sonra başarı testi puanlarında artış olduğu söylenebilir (Grafik 3).

Grafik 3. Deney grubunun başarı testi ön test ve son test puan ortalamaları



Kontrol Grubunun Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

ALKÜ TÖMER’de B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin okuma çalışmaları kapsamında mevcut ders kitabındaki rutin etkinlikler uygulanmadan önce ve sonra başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 8’de verilmiştir.

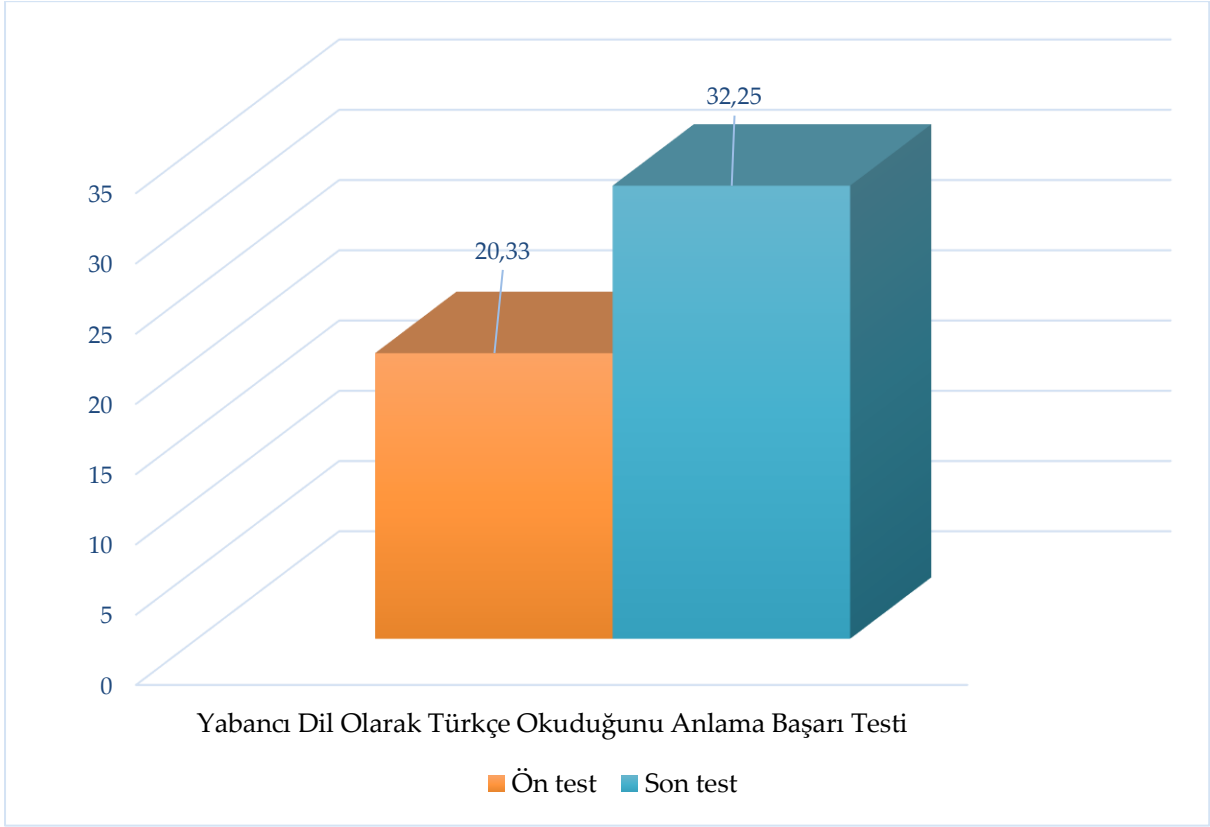
Tablo 8. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

		N	\bar{X}	S.s.	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Okuduğunu Anlama Testi	Ön test	24	20,33	3,49	,00	,00	-4,296	,000
	Son test	24	32,25	2,71	12,50	300,00		

ALKÜ TÖMER’de B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin okuma çalışmaları kapsamında ders kitabındaki etkinlikler uygulanmadan önce başarı testi aritmetik ortalaması 20.33 ± 3.49 , ders kitabındaki etkinlikler uygulandıktan sonra başarı testi aritmetik ortalaması 32.25 ± 2.71 olup ön test ve son test puanları arasındaki farklara ilişkin uygulanan Wilcoxon testi sonucu $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($z = -4,296$ $p = ,000$). Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin okuma çalışmaları kapsamında ders kitabındaki etkinliklerin uygulanması öncesinde ve sonrasında başarı testi ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

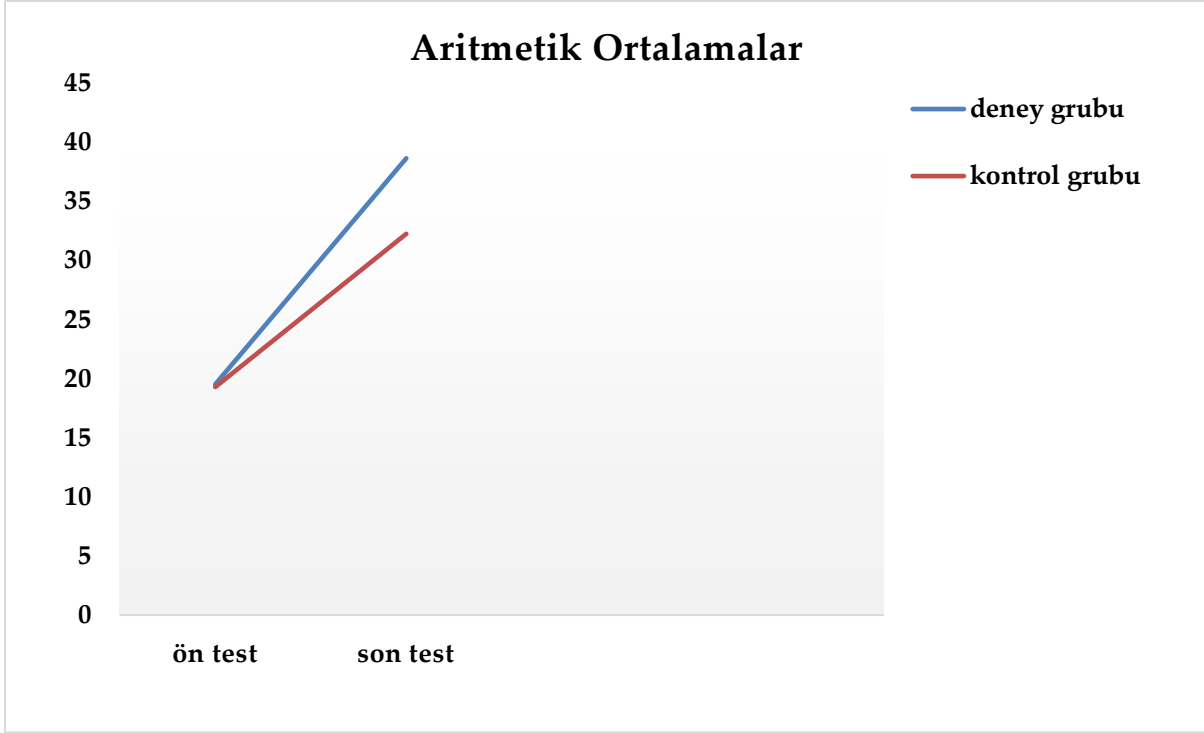
Sonuç olarak kontrol grubundaki öğrencilerin okuma çalışmaları kapsamında ders kitabındaki etkinliklerin uygulaması sonrası başarı testi puanlarında artış olduğu söylenebilir (Grafik 4).

Grafik 4. Kontrol grubunun başarı testi ön test ve son test puan ortalamaları



Genel sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre deney sonrası başarı testi puanlarındaki artışın daha fazla olduğu görülmektedir (Grafik 5).

Grafik 5. Deney ve kontrol grubunun başarı testi ön test ve son test puan ortalamaları



Sonuç ve Tartışma

Çalışma sonucunda okuduğunu anlama stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile rutin etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş, bu farkın deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, okuduğunu anlama stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde pek çok çalışma, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının ana dilde okuduğunu anlama becerisinin gelişimi ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Söz gelimi Doğan (2002) ve Temizkan (2007) okuma öğretiminde strateji kullanımının okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Literatürdeki diğer çalışmalar da okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yanında okuma motivasyonları, akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik algıları üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Doğan, 2002; Karatay, 2007; Temizkan, 2007; Epçaçan, 2008; Topuzkanamış, 2009; Emre, 2014; Ergen & Batmaz, 2019).

Literatürde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuduğunu anlama becerileri ile öğrencilerin kullandıkları anlama stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin Balcı ve Dünder (2017), okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullanılan stratejilerin yabancı dil olarak Türkçe derslerinde anlamayı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel olarak yabancı dil eğitiminde özetleme, yeni kelimeleri kontrol etme, not alma ve kelimenin anlamını tahmin etme stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu etkilediği, bilişsel öğrenme stratejileri ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu

sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Deneme, 2008; Eraslan, 2008). Ayrıca yine bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak bazı araştırmalar da strateji eğitimi alan bireylerin ana dilde ve ikinci dilde anlamlandırma becerilerinin geliştiğini, özellikle özetleme, altını çizme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Jiménez, García & Pearson, 1996; Upton, 1997). Ayrıca başka bir çalışmada ikinci dilde öğrencilerin en çok kelime dağarcığına odaklanma, kod çözme, izleme, çıkarımda bulunma ve başka sözcüklerle ifade etme stratejilerini kullandıklarını, bunların da anlamı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Acosta, 2019). Benzer şekilde Atwal (2020) da çıkarımda bulunma, özetleme ve tahmin etme stratejilerinin ikinci dilde okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkileyen stratejiler olduğunu tespit etmiştir.

Bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplarda da özellikle okuma öncesi ve sırası okuduğunu anlama stratejilerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Buna göre kitaplarda metni anlamlandırmak için büyük oranda okuma sonrası etkinliklere yer verildiği, bu etkinliklerin de daha çok metni anlamaya yönelik sorulardan oluştuğu; okuma öncesinde öğrencileri metne hazırlama ve motive etmeye yönelik stratejilere yeterince yer verilmediği, okuma sırasına ilişkin tarama, gözden geçirme, tahmin etme gibi okuma becerilerinin/stratejilerinin işe koşulmadığı tespit edilmiştir (Aygüneş, 2007).

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuç, okuma derslerinde kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için okuma etkinliklerinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında okuduğunu anlama stratejileri kullanılmalıdır.

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen orta düzey (B2) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde okuduğunu anlama stratejilerinin etkili olup olmadığı incelenmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiği, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen temel (A) ya da ileri (C) düzey öğrenciler için de incelenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişkiyi ortaya çıkaran ilişkiel tarama çalışmaları yapılabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için ders kitabındaki etkinliklere ek etkinlikler yapılabilir. Bu etkinliklerde okuduğunu anlama stratejilerine de yer verilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders materyallerindeki okuma etkinliklerinde, okuduğunu anlama stratejilerine yer verilip verilmediği ya da hangi oranda yer verildiğini tespit eden çalışmalar yapılabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenler; okuma etkinliklerinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası anlama stratejilerini kullanarak okuma sürecini aktif hâle getirebilir. Öğreticilere bu farkındalığı kazandırmak için hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.

Kaynakça

- Acosta, K. (2019). The reading comprehension strategies of second language learners: a Spanish-English study. *Dimension*, 54, 57-85.
- Aktaş, E. (2020). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1140-1165.
- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Altunkaya, H. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuduğunu anlama başarı testinin geliştirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/3, 113-138.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Atwal, T. (2020). *The use of reading strategies in second language adult learners*. Electronic Thesis and Dissertation Repository, 6914, Western University.
- Aygüneş, M. (2007). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balcı, A. & Dündar, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel.
- Çelik, J. (1998). Dil öğreniminde okuma anlama stratejileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 107-115.
- Demirel, Ö., & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Deneme, S. (2008). *Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin iş birlikçi ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Emre, Y. (2014). *Farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eraslan, E. (2008). *Yabancı dil öğretiminde sözcüğün anlamını kestirme stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Ergen, Y. & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 130-147.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi modeller ve yaklaşımlar*. Ankara: PegemA.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Jiménez, R. T., García, G. E. & Pearson, P. D. (1996), The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31, 90-112.
- Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1921-1950.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Anı.
- Kuzu, T. (1999). *Yabancı dil öğretiminde okuma-anlama becerisinin kazandırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, S. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: implications for L2 reading research in China, *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 1-18.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuel (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 291-309). Newark: International Reading Association. Doi:10.1598/0872071774.13.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Topuzkanamış, E. & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-677.
- Upton, T. A. (1997). First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students, *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 3(1), 1-23.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Yılmaz, M. (2014). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.