

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Cevdet EPÇAÇAN*

Melih ERZEN**

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında 1. kademe sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu kavrama becerilerini kazandırmak için işe koştukları strateji ve teknikleri ne düzeyde uyguladıklarını ortaya koyacak bir ölçeği geliştirmektir. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak ve öğretmen görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Toplam 45 madde belirlenmiştir. Ölçek Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde çalışan 172 öğretmene uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda ölçek 32 maddeye indirilmiştir. Bu maddelerden 24'ü olumlu, 8'i olumsuz özellik göstermektedir. Ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı 0.81, Barlett Testi anlamlılık değeri 0.000 bulunmuştur. Ölçeğin cronbach- alpha güvenirlik katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Bu değer in oldukça iyi olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, ölçek

Giriş

Okuma etkinliği, insanoğlunun bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve inançlarına şekil veren, ona kişilik kazandıran etkin bir süreçtir. Bu süreç bireyin biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinliktir. Bu etkinliğin özünde "anlama" hedefi vardır. Okuma sürecine ilişkin birçok farklı ama temelde anlamaya dayanan tanımlar yapılmıştır. Okuma, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak ve aynı zamanda seslere çevirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmektir (TDK, 2005). Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir, yazının anlamlı sesler haline dönüşmesidir (Demirel ve Şahinel, 2006, 81). Okuma ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005, 1). Okuma beyinde gerçekleşen anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme sürecidir. Okuma, bir yazıyı, kelimeleri, noktalama işaretleri ve diğer bütün öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir (Ünal, 2001, 86). Okuma, dilsel kodla işaretlenmiş, yazara ait duygu, düşünce, kanı ve yorumların okur tarafından önce grafik işaretlerinin algi-

* Dr.; Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Araş. Görevlisi, Siirt.

** Dr.; Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Türk Dili ve Edebiyatı Okutmanı, Ankara.

lanması, sonra da anlksal bazı işlemleri içeren bilişsel bir süreç sonunda içeriğin algılanması eylemidir (Kuzu, 2003, 36). Okuma, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Sever, 1995, 12). Okuma etkinliği aktif bir süreçtir. Okuyucu okuduğu zaman yazara sorular sorar, yazarla tartışır. Bazı zamanlar okuyucu okuduğu metin aracılığıyla zihinsel olarak bir sorun içine itilir, okuyucu bu sorunu çözmek için çaba sarf eder. Bu çabanın sonucunda, okuyucunun önceki bilgileri ve deneyimleriyle de şekillenen bireysel yorum ve anlamlar ortaya çıkar (Pressley, 2001, 13).

Okumada temel amaç okuduğunu kavrama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı, ayrıntıları kavramayı gerektiren daha ilköğretim düzeyinde öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğ. 2000, 55). Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili becerilerine dayanır. Bunların ötesinde, okuyucunun istekliliği, okumaya ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir (Akyol, 2005, 3).

Demirel ve Şahinel (2006, 89), iki ayrı çaba gibi görünen “okuma” ve “anlama”nın aslında birbirine neden – sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu belirterek, anlayarak okumanın birinci aşamasını iyi okumak, ikinci aşamasını da yazıyı kavramak olarak gösterirler.

Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir. İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer. Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında kritikler, çözümlenmeler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar, farklı etkinliklerle karanlık noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin iyi ya da kötü yazıldığı konusunda düşünce ileri sürer, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır. Okuma sonrasında iyi bir okuyucu seçici tekrarlı okumalarla metnin genel anlamını, düşüncelerini özetlemeye çalışır. Metinle ilgili yansımalar yapar. Metinden gelecekte nasıl yararlanılabileceğini, metnin kendisine neler kazandırdığını düşünür.

Demirel’e göre bir metni anlayarak okuyabilmek için aşağıdaki yöntemlerden yararlanılmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006, 89):

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak

- Anafikri bulmak
- Yardımcı fikirleri bulmak
- Metnin genel düşünce ve anlatım yapısını belirleme
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltma.

Okuduğunu anlama etkin bir süreçtir. Düşünme süreçleri, metinsel içerik, okuyucunun bilgisi, beklentileri ve okuma amaçları arasında bağlantılar sağlayan bilinçli, zihinsel etkinlikler aracılığıyla sürdürülür. Okuduğunu anlama etkinliklerinde temel amaç, okuyucunun düşünce gelişimini inşa etmektir. Böylece okuyucu anlayarak okuyabilir, bilişsel betimlemelerini yapabilir, başkalarıyla iletişim kurduğunda yeni öğrenmeler, anlamalar ortaya koyabilir (Block, 2004, 2).

Okuduğunu anlama stratejileri, anlamamanın güçleştiği durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar olarak tanımlanır (Piloneita, 2006, 27). Okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamayı geliştiren yapılandırmacı süreçlerin etkin bir parçası olarak kullanılır. Etkili okuyucular, anlamı yapılandırmak için okuma öncesi, okuma esnası ve sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini kullanırlar. Aynı şekilde etkin öğretmenler de metin sürecini geliştirici stratejileri kullanmada ve okuma amacına dayalı stratejilerin kullanımını anlamada öğrencilerine yardım ederler. Anlamı yapılandırma, öğrencinin okuyabileceği, ön bilgilerini, problem çözme ve tahmin yapma becerilerini kullanarak yanıtlayabileceği metinlerle etkileşim içinde olmayı gerektirir. Etkin okuyucular okuduğunu anlamada etkindirler, okudukları metinden yeni anlamlar yapılandırabilmek için ön bilgilerini, değişik strateji ve teknikleri işe koşarlar. Okuma süreci, rüzgarın toprak üzerindeki etkili esmesine benzer. Rüzgar toprağın üzerindeki kiri ve tozu yalnızca toprak izin verdiği kadar kaldırır. Okunan bir metnin anlaşılması ve yorumlanması da ancak okuyucunun ön öğrenmeleri ve deneyimleri el verdiği ölçüde gerçekleşir (Pressley, 2001, 158).

Okuduğunu anlama stratejileri; etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemlerdir.

Sınıf öğretmenleri okuduğunu kavrama stratejilerini gösteri, model olma veya rehberlik etme yoluyla metin okuma sırasında kullanabilirler. Öğretmen veya öğrenci olsun bir metin okuyan bir kimse, bu yöntemleri öğrendiği ve uyguladığı zaman ikinci kişilerin yardımı olmaksızın etkili bir biçimde metinle (yazarla) etkileşim kurabilir (Pressley, 2001, 177). Tom Trabasso ve Edward Bouchard (Pressley, 2001, 176) da okuduğunu anlama düzeyini yükselten kavrama stratejilerini 12 başlık altında toplamışlardır:

- Kavramayı izleme
- Grafikler, örgütlemeler, şemalar oluşturma
- Etkin dinleyici olma
- Zihinsel benzetmeler, semboller kullanma
- Belleksel öğretim yapma
- Ön bilgileri kullanma
- Soru yanıtlama

- Soru üretme
- Öykü yapısı oluşturma
- Özetleme
- Sözcük bilgisi öğretimi
- Çoklu strateji öğretimi

Yöntem

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında 1. kademe sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu kavrama becerilerini kazandırmak için işe koştukları strateji ve teknikleri ne düzeyde uyguladıklarını ortaya koyacak bir ölçeği geliştirmektir.

Ölçek formunun geliştirilmesi için, araştırmanın ilk aşamasında sosyo-ekonomik düzey açısından farklı okullarda görev yapan 15 sınıf öğretmeniyle, okuduğunu kavrama stratejilerinin işe koşulmasına ilişkin açık uçlu sorulara dayanan bir görüşme yapılmıştır. Gerek görüşme formunun betimsel analizinden elde edilen bilgilerle, gerekse okuduğunu kavrama stratejilerine ilişkin kuramsal kaynaklardan yararlanılarak, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, hizmet yıllarına, mezun oldukları bölüme ve cinsiyetlerine göre, okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini ne düzeyde işe koştuklarını betimlemeyi hedefleyen likert tipi 5'li bir ölçek formu hazırlanmıştır. Derecelemeler, "Her Zaman Yaparım", "Çoğu Zaman Yaparım", "Arasına Yaparım", "Yapmam", "Hiç Yapmam" biçiminde yapılmıştır.

Hazırlanan anketin kapsam geçerliğini sağlamak uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan eleştiriler doğrultusunda anket formu yapılan düzeltmeler sonrasında ön uygulamaya hazır konuma getirilmiştir. Ön uygulama için Ankara ilindeki tüm ilköğretim okulları evren olarak kabul edilmiştir. Anket seçkisiz örnekleme yoluyla farklı sosyo-ekonomik çevrede bulunan ve esas araştırma kapsamı dışında olan ilköğretim okullarındaki 150 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Ölçeğin esas uygulaması için araştırma evrenini, 2005 – 2006 öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Mamak, Sincan) bulunan ilköğretim okullarında görevli olan ilköğretim sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme de ismi geçen merkez ilçelerde yer alan ilköğretim okullarından random seçilen 14 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli ilköğretim sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Örnekleme oluşturan ilköğretim okullarındaki görevli sınıf öğretmenlerinin %75'ine ulaşılabilmektedir. Veriler toplandıktan sonra anketin yapı geçerliği için faktör analizine başvurulmuştur. Faktör analizi binişik madde kalmayınca kadar tekrarlanmıştır. Faktör yükü .40'ın altında olan maddeler anketten çıkarılmıştır. Sonuç olarak üç boyuttan ve 32 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Her üç faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 37,818'dir. Maddelerin faktör yük değerlerinin .448 ile .675 arasında olduğu saptanmıştır. Ardından anketin güvenilirliği için yapılan analizde iç tutarlılık katsayısı (cronbach alpha) .86 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini kuvvetlendirmek amacıyla ön uygulamada öğrencilerin almış olduğu toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27'lik ve üst %27'lik grupların madde puanları arasındaki farklar ilişkisiz gruplar t testi kullanılarak sınanmıştır (Büyüköztürk, 2004: 165).

Bulgular ve Yorum

Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir. Çünkü veriler üzerinde faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az ,60 olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2004, 120). KMO Testi değeri ,816, Bartlett Sphericity testi değeri 1708,487 ($p<.000$) olarak bulunmuştur. Bu da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

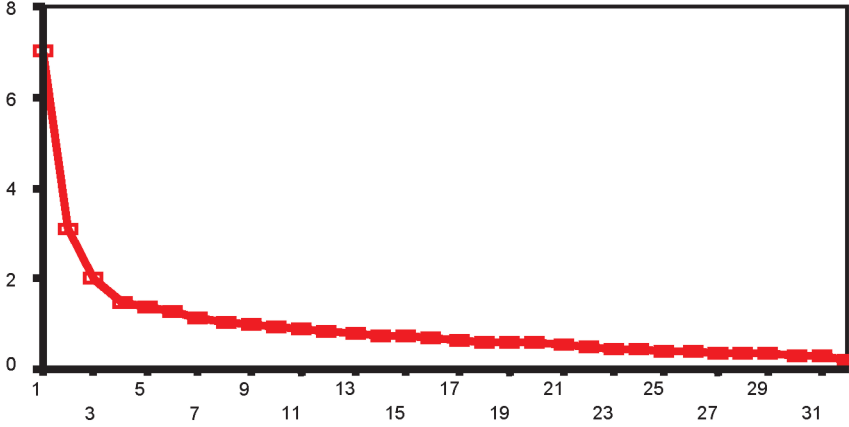
Tablo -1 Döndürülmüş Faktör Yükleri

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
S31	,658		
S37	,653		
S21	,598		
S43	,566		
S24	,566		
S35	,557		
S32	,549		
S23	,539		
S30	,530		
S44	,526		
S26	,501		
S25	,474		
S41	,461		
S42	,460		
S1		,675	
S14		,654	
S3		,631	
S4		,597	
S7		,595	
S16		,567	
S2		,529	
S10		,519	
S11		,457	
S15		,448	
SY39			,635
SY20			,617
SY38			,600
SY22			,592
SY29			,565
SY19			,534
SY36			,531
SY27			,486

Tablo-1 incelendiğinde analize alınan maddelerin faktör yüklerinin üç faktörde toplandığı görülmektedir. Yapılan tekrarlı faktör analizleri sonucunda 45 madde-

den oluşan ölçekten, faktör yükü 0,40'ın altında olan maddeler atılmış, 32 maddeden oluşan ve üç faktörde toplanan bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin .448 ile .675 arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo -2 Öz Değer Faktör Grafiği



Öz değer-Faktör grafiğinde, grafik eğrisinin ilk faktörden başlayarak hızlı bir düşüş gösterdiği ve bu düşüşün 3. faktörde de devam ettiği ve 3. faktörden sonra eğrinin aynı doğrultuda ilerlediği görülmektedir. Bundan hareketle, ölçekteki faktör sayısının 3 ile sınırlandırılabilceğini söylemek mümkündür.

Tablo -3 Faktörlerin Öz Değeri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdesi

Faktör	Öz Değer	Açıklanan Varyans (%)
1	4,87	15,22
2	3,97	12,43
3	3,25	10,16

Tablo - 3'te görüldüğü üzere, 1. faktörün öz değeri 4,87 ve açıklanan varyans yüzdesi 15,22; 2. faktörün öz değeri 3,97 ve açıklanan varyans yüzdesi 12,43; 3. faktörün öz değeri 3,25 ve açıklanan varyans yüzdesi 10,16'dır. Bu sonuçlar, ölçeğin yapısal olarak üç faktörden oluşabileceğini göstermektedir. Birinci faktörde toplanan maddeler, "okuduğunu anlamayı yapılandırma" kavramı ile; ikinci faktördeki maddeler "okuduğunu anlamayı destekleme" kavramı ile; üçüncü faktördeki maddeler ise, "okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar" kavramı ile betimlenebilir.

Tablo - 4 Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği İç Tutarlılığına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	F	t	Sd	p*
Alt	46	3,41	,15	,34	-24,121	90	,00
Üst	46	4,21	,16				

p < 0.05

Ölçeğin iç tutarlılığını belirleme kapsamında başvuru yollarından bir tanesi de testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27'lik ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmasıdır. Analiz sonucunda gruplar arasında istenik yönde anlamlı bir farklılığın çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2004: 165).

Ölçekte yer alan her bir maddenin okuduğunu anlama stratejilerini işe koşma düzeyi bakımından bireyleri ayırt etmede ne derece yeterli olduğunu belirlemek amacıyla ölçek, puanlarına göre üst %27'lik ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığına bakılmıştır. Ölçek puanlarına göre; en düşük puandan başlayarak 46 öğretmen, en yüksek puandan başlayarak 46 öğretmenin puanları alınmış, arada kalanlar işleme dahil edilmemiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo -4 incelendiğinde alt grupla üst grubun okuduğunu anlama stratejilerini işe koşma düzeyi puanları aritmetik ortalamaları (X) arasında anlamlı farklılık çıktığı gözlenmektedir (p=0.000<0.05). Bu anlamlı farklılığın üst grup lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre ölçeğin okuduğunu anlama stratejilerini en üst düzeyde işe koşanlarla en alt düzeyde koşanları birbirinden ayırdığı yani iç geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo - 5 Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri, Toplam Madde Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Madde Korelasyonu	Alpha Güvenirlik Sayısı
S1	,675	,4831	,8601
S2	,529	,2553	,8643
S3	,631	,4533	,8599
S4	,597	,3615	,8624
S7	,595	,4465	,8604
S10	,519	,4411	,8603
S11	,457	,4679	,8599
S14	,654	,5585	,8574
S15	,448	,4108	,8611
S16	,567	,4607	,8596
S21	,598	,3816	,8618
S23	,539	,3659	,8621

S24	,566	,3309	,8629
S25	,474	,5041	,8586
S26	,501	,4005	,8613
S30	,530	,4748	,8599
S31	,658	,4763	,8596
S32	,549	,3936	,8615
S35	,557	,4530	,8599
S37	,653	,4101	,8613
S41	,461	,4741	,8592
S42	,460	,5292	,8576
S43	,566	,4600	,8599
S44	,526	,3342	,8629
S19	,534	,3371	,8633
S20	,617	,3219	,8641
S22	,592	,1597	,8669
S27	,486	,2896	,8642
S29	,565	,2650	,8656
S36	,531	,2350	,8662
S38	,600	,1429	,8678
S39	,635	,3633	,8625

Ölçeğin güvenirlik çalışması için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. 172 öğretmeninden alınan veriler sonucunda iç tutarlık katsayısı (cronbach alpha) .86 bulunmuştur. Bu değer oldukça iyi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca her bir faktörde toplanan maddeler için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Birinci faktörde toplanan maddelerin iç tutarlık katsayısı .84; ikinci faktörde toplanan maddelerin iç tutarlık katsayısı .81; üçüncü faktörde toplanan maddelerin iç tutarlık katsayısı ise .73 bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Günümüz bilgi toplumunda, çağdaş toplum olmanın bir gereği olarak okuduğunu anlayan, irdeleyebilen, eleştirel açıdan değerlendirebilen bireylere gereksinim vardır. Bu bireylerin yetişmesinde öncelikli olarak sorumlu olanların başında sınıf öğretmenleri gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, istenen nitelikte bireylerin yetiştirilmesinde, işe koştuıkları strateji, yöntem ve tekniklerin derse ve dolaylı olarak öğrenci niteliğine katkısı yadsınamaz. Çünkü okuduğunu anlayan bir öğrencinin öncelikle okumaya karşı ilgisi olumlu yönde gelişecek, bu olumlu eğilimin sonucu olarak da okuyan, okuduğunu anlayan, anladıklarını öğrenme ürününe ve bilgiye dönüştüren bireyler yetişebilecektir. Bu noktadan hareketle, okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin işe koşulmasının gerekliliği daha iyi anlaşılacaktır.

Faktör analizi sonucunda bu ölçeğin üç boyutlu bir ölçek olabileceğine karar verilmiştir. Ölçeğe faktör yük değeri 0.40'ın üzerinde olan 32 madde eklenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin cronbach-alpha değeri 0.86 olarak bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ders etkinliklerinde okuduğunu kavrama strateji, yöntem ve tekniklerini ne düzeyde uyguladıklarını, uygulama düzeylerinin hangi değişkenlere göre değiştiğini bundan sonra bu ölçek aracılığıyla belirlemek mümkün olabilir. Sınıf

öğretmenleri bu ölçekten hareketle, okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin hangilerini daha çok uyguladıklarını kendileri de tespit edebilir, kendileri için uygulamada rehber olarak kullanabilirler. Ayrıca bu ölçek, farklı öğrenim düzeylerinde işe koşulabilecek strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulma düzeyini sorgulayacak biçimde yeniden geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2005), Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi, Pegema Yay. Ankara.
- Akyol, H. (2006), Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yay. Ankara.
- Demirel, Ö; Şahinel, M. (2006), Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Pegema Yay. Ankara.
- Block, C.C. (1993), Strategy Instruction In A Literature-Based Reading Program, The Elementary School Journal, 94, 2, 139-151.
- Block, C.C. (2004), Teaching Comprehension, Pearson Education Inc. New York.
- Büyükköztürk, Şener (2004), Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegema Yay. Ankara.
- Kuzu, T. (2003), Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Piloneita, P. (2006), Genre and Comprehension Strategies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis, Unpublished Doctoral Dissertation, Coral Fables Florida, University Of Miami, <http://www.proquestcompany.com>.
- Pressley, Michael, (2002), Comprehension Strategies Instruction: Aturn Of The Century Status Report, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.
- Rose, D.S. Ve Diğ. (2000), Imagery Based Learning: Improved Elementary Students Reading Comprehension With Drama Techniques, The Journal Of Educational Research, September /October Volume 94, No:1, Berkeley.
- Sever, S. (2000), Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Trabossa, Tom, Bouchard, Edward, (2002), Teaching Readers How To Comprehend Text Strategically, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.
- Türk Dil Kurumu (2005), Türkçe Sözlük, Tdk Yayınları, Ankara.
- Ünalın, Ş. (2001), Türkçe Öğretimi, Nobel Yay. Ankara.
- Yıldız, C. (Editör), (2006), Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Pegema Yay. Ankara.

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

SIRA	MADDELER	Hiç Yapmam	Yapmam	Ara Sıra Yapırım	Çoğu Zaman Yapırım	Her Zaman Yapırım
1	Okunacak metne öğrencilerin ilgilerini çekmek için bir olay, konu veya durumu kullanarak derse başlarım.					
2	Okuma öncesinde öğrencileri, metnin başlığından hareketle parçanın içeriğini tahmin etmeye teşvik ederim.					
3	Öğrencilerin ilgisini çekmek için, günlük yaşamdan seçilmiş parçalarla okuma etkinliğine başlarım.					
4	Öğrencilerden, parçayı okumaya başlamadan önce, okuma parçasının başlığıyla resim arasında ilişki kurmalarını isterim.					
5	Öğrencilerin metne ilgilerini çekmek amacıyla yeterli düzeyde işitsel ve görsel uyarıları kullanırım.					
6	Öğrencilerden okudukları metinlerle ilgili sorular yazmalarını isterim.					
7	Olay örgüsü karışık metinleri, öğrencilerin ana bölümler halinde çözümlemelerini sağlarım.					
8	Okunan parçayla ilgili hareketli / hareketsiz görsel materyallerle okuduğunu kavrama çalışmalarını desteklemeye çalışırım.					
9	Öğrencilerden okudukları metinle ilgili notlar tutmalarını isterim.					
10	Öğrencilerden, okunan metinde önemli görülen yerlerin altını çizmelerini isterim.					
11	Öğrencilerden, anlamını yeni öğrendikleri sözcükleri ezberlemelerini isterim.					
12	Okuduğunu anlama etkinliklerini, okuması iyi ve güzel olan öğrencilerle yaparım.					
13	Öğrencilere eksik bırakılmış metinler / öyküler vererek tamamlamalarını isterim.					
14	Öğrencilerden sorulara yanıt alırken, öğrenciye düşünme payı vermeyi beklemeden sorunun yanıtını kendim sınıfa söylerim.					
15	Öğrencilerle, okuduğunu kavrama etkinliklerini diğer derslerde de uygularım.					
16	Öğrencilerin okudukları parçanın ana fikrini bulmalarını sağlarım..					
17	Öğrencilerin her paragrafta dile getirilmek istenen düşünceyi bulmalarını sağlarım.					
18	Öğrencilere, okuma esnasında “sonra ne olacak / ne olabilir?” soruları yönelterek tahminlerde bulunmaya teşvik ederim.					
19	Metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını, okuma esnasında söylerim.					
20	Okuduğunu anlama etkinliklerini daha çok, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen başarılı ve orta düzeyde öğrencilerle yürütürüm.					
21	Betimlemeye dayalı okuma parçalarında betimlenen bölümleri öğrencilerin bulmalarını sağlarım.					
22	Öyküye dayalı parçalarda “bu öyküyü siz yazsaydınız, nasıl bitirirdiniz?” gibi sorularla öğrencilerin metin üzerinde farklı bir kurgulama yapmalarını sağlarım.					
23	Metni anlamaya yönelik olarak “Ne? Nerede? Nasıl? Ne zaman? Niçin? Kim?” gibi soruları sorarım.					
24	Öyküye ve olaya dayalı parçalarda, öğrencilerin olay zincirini basamak basamak bulmalarını sağlarım.					
25	Okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için öğrencilere düzeylerinin üstünde kitaplar okuturum.					
26	Öğrencilerin kavrama becerilerini geliştirmek için eksik bırakılmış metin tamamlama çalışmaları yaparım.					
27	Okunan metnin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşıldığını ölçmek için sadece kitaptaki soruları sorarım.					
28	Öğrencilerden, okuduğunu anlamaya yönelik soruları kitapta geçen benzer ifadelerle yanıtlamalarını isterim.					
29	Öğrencilerden, metindeki kahramanları, metinde geçen ifadelerle anlatmalarını isterim.					
30	Öğrencilerden, okunan parçayla ilgili bir atasözü veya özdeyiş bulmalarını isterim.					
31	Sınıfta, okunan metinle ilgili küçük drama etkinlikleri düzenlerim.					
32	Öğrencilerin okudukları metni kendi sözcükleriyle özetlemelerini sağlarım.					

THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY OF SCALE OF LEVEL OF USE OF READING COMPREHENSION STRATEGIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Cevdet EPAAN*

Melih ERZEN**

Abstract

The aim of this study is to develop a scale that will disclose at what level teachers' working at first grade of primary schools, apply strategies and techniques on their students acquiring reading ability. Scale articles have been done by investigating related literature and by applying to teachers' point of view. 45 articles have been determined. 172 teachers, working with Management of Ankara's National Education, have participated in the survey. The scale has been reduced to 32 articles, 24 of them having positive and 8 of them having negative aspect, at the end of application. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) coefficient of scale was 0.81, Barlett test meaningful value was 0.000 and Cronbach-alpha reliability coefficient of scale was accepted as 0.86. This is quite a reliable value.

Key Words: Reading comprehension, reading comprehension strategies, scale

* Dr.; Assistant; Siirt University Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Siirt.

** Dr.; Instructor; Gazi University, Department of Turkish Language and Literature, Ankara.