



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 9 Sayı: 43 Volume: 9 Issue: 43

Nisan 2016 April 2016

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

**TÜRKÇE DERSLERİNDE ANLAMA STRATEJİLERİ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ***
**THE EFFECT OF COMPREHENSION STRATEGIES USED IN THE TURKISH COURSES FOR
READING COMPREHENSION LEVELS OF STUDENTS**

Ayşegül KAPLAN**
Sadet MALTEPE***

Öz

Bu araştırmanın amacı 5. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma 2014- 2015 öğretim yılında Bursa iline bağlı bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada; 10 haftalık süreçte deney grubunda ilgili alanyazından seçilen uygun anlama stratejilerinin yer aldığı araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler uygulanırken, kontrol grubunda çalışma kitabındaki etkinliklerle derslere devam edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak her iki gruba da ön test ve son test olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş "Okuduğunu Anlama Testi" uygulanmıştır. Ön test ve son testlerin yorumlanmasında grup içi analizlerde eşli gruplar T-testi ve Wilcoxon testi; gruplar arası analizlerde ise bağımsız gruplar T-testi ve Mann Withney U testi kullanılarak öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede uygulanan anlama stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitimi etkinliklerinden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anlama Stratejileri, Okuma Becerisi, Türkçe Dersi.

Abstract

The aim of this research is 5th to determine the effects of comprehension strategies used in Turkish courses on students reading comprehension levels. The research was conducted in academic year in a state school located in the city center of Bursa in Turkey. In the reaserch employing pre-test, post-test, control group design in a 10-week-long period, experimental group were exposed to comprehension strategies with developed by the researcher the use of activities; in the meantime, control group continued studying in woorkbook's. To determine the students' comprehension levels, both groups were administered scales developed by the researcher as pre-test and post-test, named Reading Comprehension Test (RCT). In the way of interpretation of pre-tests and post-tests, a paired-samples t-test and Wilcoxon test was used for intra-group analysis, while an independent samples t-test and Mann Withney U test for inter-group analysis was utilized. Thus, reading comprehension levels of the students were measured. According to the results of the research, the reading activities based on reading comprehension strategies to develop the students' learning levels in the experiment group were more effective than the traditional reading activities applied on the control group.

Keywords: Comprehension Strategies, Reading Skills, Turkish Course.

1. GİRİŞ

Bireylerin tüm anlama ve anlatma çabalarının temelini "dil" oluşturmaktadır. Bu anlamda dili; insanların nesiller boyunca edindikleri tecrübeler sonucunda oluşan sözlü ve yazılı bir iletişim aracı olarak tanımlamak mümkündür. Yazının icadından önceki dönemlerde sadece sözlü dil becerileri olan dinleme ve konuşmanın etkin kullanıldığını, yazının icadından sonra da okuma ve yazmaya dayalı dil becerilerinin kullanılmaya başlandığı düşünülürse zaman içerisinde toplumsal anlamda iletişimin geliştiğini söylemek mümkündür. Toplumsal açıdan kişilerle sağlıklı bir iletişim kurabilmek için de dilden; doğru, güzel, etkili bir şekilde faydalanılması gerekir.

Dilin bir beceriye dönüşmesinde ise doğuştan gelen yatkınlıklar önemli bir paya sahiptir. Ayrıca çocuğun yetiştiği çevre ve aile de bu becerinin geliştirilmesinde önemli rol oynar. Ancak okul öncesi yıllarda diğer zihinsel süreçlerle kaynaşan ve "düşünme" sürecinin oluşumuna etki eden dil becerisi, bütün bunların yanında çocuğun, temel dil becerilerini iletişim amaçlı olarak nasıl kullanacağını, bir diyalogu nasıl sürdüreceğini bilmesi adına eğitim- öğretim etkinlikleriyle de desteklenmelidir.

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak ülkemizde de eğitim anlayışı adına büyük değişimler yaşanmaktadır. Bunun en önemli örneklerinden biri öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan yeni eğitim modelleridir. Geliştirilen eğitim modellerinin hayata geçirilmesinde en önemli faktörlerden biri de öğretim

* Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE danışmanlığında Ayşegül KAPLAN tarafından hazırlanan "Türkçe Derslerinde Anlama Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi" adlı Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde kayıtlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

** Öğretmen, Mustafakemalpaşa Ortaokulu

*** Yrd. Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi.

programlarıdır. Pilot uygulamalarına 2004-2005 eğitim- öğretim yılında başlanan bu programlar aracılığıyla öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerinin geliştirilmesine dayalı etkinliklere daha fazla yer vermeye başlanmıştır. Uygulamaya konan programlardan biri olan Türkçe öğretim programı da 2005 yılında köklü değişimlere uğrayarak temel dil becerilerine dayalı bir yapıyla günümüzde halen kullanılan bir program olmuştur.

Birbiriyle ilişkili şekilde yapılandırılan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı ile öğrencilerin eğitim süreçlerine katkı sağlanmasını amaçlayan programdaki bu öğrenme alanlarından, konuşma, yazma ve görsel sunu “anlatım” süreçlerini; okuma, dinleme ve görsel okuma ise “anlama” süreçlerini kapsamaktadır.

Bu öğrenme alanlarından biri olan okuma “İnsanın dil aracılığıyla kullandığı anlama ve bilgi edinme araçlarından biridir. Okuma ile alınan bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte ve zihnimizde uzun süreli depolanmaktadır.” (Güneş, 2014: 118). Günümüze kadar okumanın zihinsel ve fizyolojik boyutta birçok tanımı yapılmıştır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever’e göre (2005: 41) “okuma, bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” şeklindeki tanımlarıyla düşünme ve anlamlandırmaya vurgu yaparken; Akyol (2010: 29) “yazar ve okur arasındaki aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci” olarak tanımlayarak okumanın iletişim boyutunu ön plana çıkarmıştır.

Okumanın sadece okuma-yazmayı bilmekten ibaret olmadığına işaret etmek için son dönemlerde “işlevsel okur-yazarlık” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. İlk defa 1956’da UNESCO Uluslar Arası Okuma Araştırmaları Toplantısı’nda kullanılan bu kavram, bireyin bütün yaşam etkinliklerinde başarılı olması için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasına imkân sağlayan okur-yazarlık anlamında kullanılmaktadır (Devrimci, 1993. Akt. Coşkun, 2002: 233).

Ancak okuma, bütün bu tanımların hepsini içersinde barındırdığında tam bir tanıma kavuşur. Yani okuma; görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinsel süreç gerektiren bir beceridir (Göğüş, 1978. Akt. Demir, 2010: 209). Bu beceri ile bireylerde şu özelliklerin kazanılması amaç edinilmiştir:

- Sözcükleri tanıma,
- Sözcüklerin anlamını bulma,
- Okunan materyali düzeyine uygun kavrama ve yorumlama,
- Anlamlı bir şekilde sesli veya sessiz okuma,
- Okuma materyallerini akıcı ve uygun hızda okuma,
- Okumadan zevk alma ve okuma alışkanlığı kazanma,
- Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlama,
- Değişik türde yazılmış metinleri okumaktan zevk alma,
- Okuma yoluyla bireysel ilgi ve gereksinimlerini karşılama yeteneği kazanma

(Akt. Epçaçan, 2008: 208-209).

Bu doğrultuda okuma fiziksel, zihinsel ve psikolojik boyutlu çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir. Fizyolojik ve zihinsel boyutta görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme yapmayı sağlayan aynı zamanda psikolojik boyutta da insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımasını, bilgi ve kültür kazanarak eleştirel bilince ulaşmasını hedefleyen çok yönlü bir yapıya sahiptir.

Ailede başlayan okuma eğitiminin okulda formal yapıda devam etmesi bireyin dil, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık vb. becerilerini geliştirmesi adına çok önemlidir. Çocuğun öğretim süreci içinde okumanın önemi Millî Eğitimin Türkçe Öğretim Programında şu ifadelerle yer bulmuştur: “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.” (MEB, 2006: 6)

Görüldüğü üzere okuma becerisi ile ilgili yapılan tanımlarda genel olarak vurgulanan ve bireyin kazanması beklenen ifade “anlama”dır. Ancak anlama bir anda oluşabilecek bir beceri değildir. Anlamayı bir süreç olarak kabul eden ve onun üzerine çalışmalar başlatan ilk isim Dolores Durkin’dir. Durkin (1978-79), 14 ayrı okulda yaptığı gözlemlerde, anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara neredeyse hiç yer verilmediğini belirlemiştir. Durkin’in araştırma sonuçları, araştırmacıları anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik strateji arayışına ve yeni araştırmalar yapmaya sevk etmiştir. Bunun üzerine yurt dışında uygulamaya dayalı pek çok araştırma yapılmış ve çok sayıda strateji geliştirilmiştir (Ateş ve Akyol, 2013: 269-270)

Temel amacı “anlama” olan okuma becerisi, Türkçe öğretim programında görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan bir süreç olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla programda öncelikle okuma kuralları üzerinde durularak, ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmekte ve anlama stratejilerinin

kullanılmasını gerekli kılan amaç ve kazanımlar sunulmaktadır. Ancak bu amaç ve kazanımlar doğrultusunda oluşturulan Türkçe derslerinde kullanılan birçok çalışma kitabında anlama stratejilerinin kullanılmasını gerekli kılan etkinliklere yeterince yer verilmediği; stratejilerin kullanıldığı etkinliklerde ise öğrencilere stratejilerin nerede, nasıl, ne zaman, niçin ve özellikle hangi amaçla kullanılacağı bilgisinin verilmediği görülmektedir. İyi bir eğitimin amacının, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmesi olduğu düşünülürse bu noktada derslerde özellikle anlama ve anlatma temeline dayanan Türkçe derslerinde stratejilere dayalı etkinliklerle eğitimin sürdürülmesinin daha etkili olacağı söylenebilir.

Araştırmacılar tarafından denenen, uygulanan ve sonuç alınan bu stratejiler için çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin, McNamara, (2007) okuduğunu anlama stratejilerini "Belirli bağlamsal durumlarda kavramayı arttırmak için ortaya çıkan davranışsal veya bilişsel bir hareket" olarak tanımlarken; Pressley ve Block (2002) "Aktif, yetkin, öz düzenleyici ve amaca yönelik okuma süreçlerine yardım eden belirli ve öğrenilmiş prosedürler" şeklinde ifade etmiştir (Özyılmaz, 2010: 32-33). Ancak "strateji eğitiminin amacı öğrenilen dili daha anlamlı kılmak, dil öğrenimi için seçenekleri bulmak, kendine güven için gerekli stratejileri öğrenmek ve pratik yapmak" (Döner, 2005, Akt. İnal, 2009: 69) olduğundan stratejiler soyut ve kuramsal olmamalı, aksine öğrenciler için kullanışlı ve yararlı olmalıdır.

Günümüz iletişim teknolojisi göz önüne alındığında bireylerin öğrenmelerinde okumanın %94'lük bir paya sahip olduğu düşünülürse kendilerini gerek bireysel gerek toplumsal anlamda ifade edebilmesinde okuduğunu anlama becerisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle okullarda anlamının daha etkili ve kalıcı bir şekilde gerçekleşmesi için kullanılacak stratejiler ile de bireyin eğitim hayatı boyunca azimli ve başarılı olması, mesleki ve sosyal hayatında saygınlık kazanması, zihinsel açıdan araştırmacı ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olması gibi birtakım yetkinliklerin kazanması sağlanabilir. Sonuç olarak anlama stratejilerinin okuma becerisinde kullanımının bireyin "anlamlandırma" sürecine olumlu bir etki yaptığı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkilerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada yanıtı aranan sorular şunlardır:

1. Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu okuma becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunda uygulanan okuma becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubunda uygulanan okuma becerisi ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu okuma becerisi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel deneme modeli (Quasi Experimental Design) kullanılmıştır. Karasar (2005) deneme modelini, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak için, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modeli olarak tanımlarken; Büyüköztürk (2006) de bu modelin ilgili araştırmaya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren bir desen olduğunu vurgulamıştır. Çepni (2007, 84), bu yöntemin aşamalarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Daha önceden rastgele atama dışında bir yolla oluşturulmuş gruplar rastgele deney ve kontrol grubu olarak belirlenir.
2. Uygulama öncesinde gruplara ön test uygulanır.
3. Deney grubu deneysel çalışmaya katılıp özel bir müdahaleye uğrarken, kontrol grubuna herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmaz.
4. Uygulama sonunda gruplara son test uygulanır.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Bursa ili Mustafakemalpaşa ilçesinde, MEB'e bağlı Mustafakemalpaşa Ortaokulu'nda öğrenim gören 5. sınıflar arasından belirlenmiştir. Okulda yer alan 9 adet 5. sınıf şubesi içinden 4. sınıf yıl sonu başarı ortalamaları, anne-baba eğitimi, ailenin geliri ve evde kütüphane olması durumu denk kabul edilen 5-D (N=29 / deney grubu) ve 5-E (N=30/ kontrol grubu) sınıfları deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacına yönelik olarak öncelikle okuma becerisi ve anlama stratejileri üzerine yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Ardından 1-5 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan Okuma becerisi

ile ilgili kazanımların seçiminde uzman görüşlerine başvurulmuş ve Okuma Öğrenme Alanı'ndaki "Okuduğunu Anlama", "Anlam Kurma" ve "Söz Varlığını Geliştirme" amaçlarına yönelik sıralanan kazanımlardan üçte biri kritik kazanımlar olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından, okuma için belirlenen 17 kritik kazanım doğrultusunda yine uzman görüşleri alınarak her kazanım için ikişer sorudan oluşan toplam 34 soruluk "Okuduğunu Anlama Testi" geliştirilmiştir. Geliştirilen test, deney ve kontrol gruplarına uygulanmadan önce geçerlilik ve güvenilirlik çalışması olarak 5. ve 6. sınıflarda okuyan toplam 297 öğrenciye uygulanmış ve her soru için madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda ölçekte yer alan her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik derecesi bulunmuştur. Analizden elde edilen veriler ışığında daha önceden belirlenen kazanımlardan en az birini içinde bulunduran deney ve kontrol grubuna uygulanacak Okuduğunu Anlama Testi 22 soruya düşürülmüştür. Ayrıca testin güvenilirlik çalışması için Kuder Richardson-20 KR-20) değeri hesaplanmıştır. Test maddelerine verilecek cevapların doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki seçeneqli olması durumunda KR-20 kullanılır. Güvenirlik katsayısının .70 veya daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006). KR-20 formülüne göre Okuduğunu Anlama Testi'nin güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur. Okuduğunu Anlama Testi 2014- 2015 eğitim- öğretim yılı ikinci döneminde toplam 10 hafta süreyle devam eden araştırmanın başında ve sonunda her iki gruba da ön ve son test olarak uygulanmıştır.

On haftalık süreçte FCM Yayınları 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda 6. Tema olan "Yenilikler ve Gelişmeler" teması ile 7. Tema olan "Üretim, Tüketim, Verimlilik" temalarında bulunan toplam sekiz metin için araştırmacı tarafından anlama stratejilerinin kullanımına uygun çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Araştırmada yanlılık olmaması adına 10 hafta boyunca Türkçe ders kitabındaki metinlere sadık kalınarak deney grubunda anlama stratejilerine göre, kontrol grubunda ise MEB Türkçe Öğretim Programı esas alınarak geleneksel yöntemle derslere devam edilmiştir. Süreç boyunca deney grubundaki öğrenciler, işlenen metinler doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan ve anlama stratejilerini (zihinsel imaj oluşturma, not tutma, benzetim, grafik örgütleyicileri kullanma, özetleme, problem durumu oluşturma, soru-cevap, kavram haritası oluşturma, KWL(ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim), SQ4R (Survey, Question, Read, Reflective, Recite, Review), tahminde bulunma, bağ kurma, sentezleme, POSSE-TİÖD(Tahmin et, İncele, Özetle, Örgütle, Değerlendir), sınıflandırma, çözümleme, hikaye haritası oluşturma, zihin haritası ve örgütleme stratejileri) kullandırmaya yönelik çalışma sayfalarını uygulamış; kontrol grubu öğrencileri ise FCM Yayınları 5. Sınıf Türkçe çalışma kitabındaki değerlendirme etkinliklerini yapmıştır.

Sürecin bitiminde anlama stratejilerine dayalı etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla "okuduğunu anlama testi"nin analizine geçilmiştir.

2. 4. Verilerin Analizi

Çalışmalardaki verilerin analizinde elde edilen değerlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için araştırma grubu 50 öğrenciden fazla olduğundan ve diğer normallik sınamalarına karşı daha güçlü sonuçlar verdiği için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testinden alınan verilerden hareketle normal dağılım gösteren deney ve kontrol grubunun ön test verilerinde yani uygulama öncesi başarılarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde t-testinden yararlanılmıştır.

Bu doğrultuda 1. alt problem için iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-Test) uygulanmıştır. Çalışmanın 2. alt probleminin analizinde ise aynı grubun ilişkili ölçümlerden elde ettiği puanlarının karşılaştırılmasında ve farkın anlamlı olup olmadığını test edilmesinde kullanılan eşli gruplar T-testi (Paired-samples T-Test)'nden yararlanılmıştır.

Normal dağılım göstermeyen deney grubuna ait okuduğunu anlama son test verilerinin kullanıldığı 3., ve 4. alt problemlerde parametrik olmayan değerler için nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. 3. alt problemin analizinde veriler normalden uzak ancak simetrik veya simetriye yakın olduğu için T-testine alternatif olarak uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. 4. alt problem içinse Wilcoxon işaretli sıralar testiyle aynı güçte bir nonparametrik test olan iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığını değerlendiren Mann Withney U testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulguların yorumlanmasında, .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi "Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu okuma becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin sınanması için her iki gruba da okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmış ve bağımsız gruplar t-testi ile sonuçlar hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçlar aşağıdaki şekilde tabloleştirilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Testi"
Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

GRUP	N	X	Ss	Sd	t	p
Kontrol G.(Ön Test)	30	14,00	2,841	56,719	-,275	,785
Deney G.(Ön Test)	29	14,21	2,944			

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Uygulama öncesinde yapılan ön testte kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi puan ortalaması 14,21; kontrol grubunun puan ortalaması 14,00’dir. Uygulama öncesinde okuduğunu anlama becerisi bakımından deney ile kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla her iki grubun okuduğunu anlama becerisi puan ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile sınanmış ve gruplar arasında $[t(56,719) = -,275, p > .05]$ anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Uygulanan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmamasında grupların; 4. sınıf yıl sonu başarı ortalamaları, anne-baba eğitimi, ailenin geliri ve evde kütüphane olması durumu açısından denk olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, deney ile kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi bakımından uygulama öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "Geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunda uygulanan okuma becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin sınanması için her iki gruba da okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmış ve eşli gruplar t-testi ile sonuçlar hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçlar aşağıdaki şekilde tabloleştirilmiştir.

Tablo 2: Kontrol Grubu "Okuduğunu Anlama Testi"
Ön- Son Test Puanlarına Ait Eşli Gruplar T- Testi Sonuçları

GRUP	N	X	Ss	Sd	t	p
Kontrol G.(Ön Test)	30	14,00	2,841	29	-2,289	,300
Kontrol G.(Son Test)	30	14,50	2,688			

Tablo 2’de kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrasında okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Uygulama öncesinde yapılan ön testte kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi puan ortalaması 14,00; son testte ise 14,50’dir. Uygulama öncesi ve sonrasında okuduğunu anlama becerisi bakımından kontrol grubu adına anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla grubun okuduğunu anlama becerisi puan ortalaması eşli gruplar t-testi ile sınanmış ve grup içinde $[t(29) = -2,289, p > .05]$ anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Uygulanan eşli gruplar t testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından kontrol grubu ön test-son test puanları arasında az da olsa anlamlı bir farkın olmasında on haftalık süreçte uygulanan geleneksel yöntemin etkili olduğu söylenebilir. Kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi bakımından uygulama öncesi ve sonrasında etkilendiğini gösteren bu durum öğretim programının takip edilerek ders işlendiği sürecin sonunda artışın olduğu olağan bir durumdur.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubunda uygulanan okuma becerisi ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin sınanması için her iki gruba da okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmış ve deney grubu ön-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için eşli gruplar t-testinin nonparametrik alternatifi olan Wilcoxon işaretli sıralar testi ile sonuçlar hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçlar aşağıdaki şekilde tabloleştirilmiştir.

Tablo 3: Deney Grubu "Okuduğunu Anlama Testi"
Ön- Son Test Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sıralar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p
Okuma öntest- Okuma son test	Negatif sıra	1	21,00	21,00	-4,277	<0,01
	Pozitif sıra	28	14,79	414,00		
	Eşit	0				
	Toplam	29				

Tablo 3'te de görüldüğü gibi deney grubunda uygulama öncesi ve sonrasında okuduğunu anlama becerisi adına anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Testten elde edilen verilere göre Z ve p değerlerinden ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubu okuma becerisi ön test puanları ortalaması son test puanları ortalamasından .05 düzeyinde anlamlı olacak şekilde yüksek bulunmuştur.

Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından deney grubu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmasında; yirmi farklı anlama stratejisinin kullanıldığı deney grubundaki etkinliklerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bakımından uygulama sonrasında kontrol grubuna göre daha olumlu şekilde etkilendiğini göstermektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu okuma becerisi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Bu alt problemin sınanması için her iki gruba da okuduğunu anlama testi son test olarak uygulanmış ve bağımsız gruplar t-testinin nonparametrik alternatifi Mann-Withney U testi ile sonuçlar hesaplanmıştır. Hesaplanan sonuçlar aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Testi"
Son Test Puanlarına Ait Mann-Withney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	M-W U	Z	p
Kontrol	30	22,55	676,50	211,50	-3,413	0,001
Deney	29	37,71	1093,50			

Tablo 4.'te deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Uygulama sonrasında yapılan son testte kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi sıra ortalaması 22,55; deney grubunun ise 37,71'dir. Uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerisi bakımından deney ile kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla her iki grubun okuduğunu anlama becerisi puan ortalamaları Mann-Withney U testi ile sınanmış ve gruplar arasında [M- W U(211, 50)=-3,413 p>.05] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Uygulanan Mann-Withney U testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Farkın oluşmasında kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders işlenmesi ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin kullanılması; deney grubunda ise anlama stratejilerine dayalı eğitim ve etkinliklerin uygulanmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, deney ile kontrol gruplarının uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerisi bakımından deney grubu lehine etkilendiğini ve deney grubunun daha başarılı olduğunu göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; deney ve kontrol grubunun çalışma öncesinde denkleğini sağlamak üzere belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşturulan grupların, bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Grupların 4. sınıf yıl sonu başarı ortalamaları, anne-baba eğitimi, ailenin geliri ve evde kütüphane olması durumu açısından benzer özellikler göstermesinin, deney ile kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi bakımından uygulama öncesinde birbirine denk olmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Alanyazındaki okuma becerisi ve anlama stratejisi kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalarda uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının çeşitli değişkenler aracılığıyla birbirine denk kabul edildiği görülmüştür. Örneğin Akça (2002)'nin hikaye haritası stratejisinin okuduğunu anlama becerisini sınanmış çalışmasına aynı yıl aynı okulda ve aynı sınıf seviyesinde öğrenim gören 22 deney 22 kontrol grubu

öğrencisi katılmış ve bunların denklikleri başarı, sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli ölçütlere göre sağlanmıştır. Uraz (2004)'ın okuma becerisinde öğrenme stratejilerinin etkilerini incelediği çalışmasına ise 15 kontrol grubu öğrencisi katılmış ve bu grupların denklikinde dokuz aylık İngilizce kursuna devam etmeleri ve aynı seviyede olmaları etkili olmuştur. Çerçi (2005)'nin öğrenme stratejileri kullanımının Türkçe öğretiminde öğrencilerin anlama düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında da 8.sınıfa devam eden ve başarı açısından dek kabul edilen iki şube deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Özyılmaz (2010)'ın okuduğunu anlama stratejileri kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek için yaptığı çalışmasında ise 7. sınıfta okuyan 36 deney ve 33 kontrol grubu öğrencisi hem başarıları hem de aynı öğretilerde eğitim görmeleri açısından denk kabul edilmiştir. Bu çalışma da okuduğunu anlama becerisi açısından diğer çalışmalardaki bulguları destekler niteliktedir.

On haftalık uygulama süresince geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubuna uygulanan eşli gruplar t testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından ön test-son test puanları arasında az da olsa anlamlı bir farkın olduğu bulgulanmıştır. Bu farkın oluşmasında öğretmenin programa bağlı kalarak dersini işlemeye devam etmesi, her üniteye dört metinden üçünün okumaya dayalı olması ve okuma becerilerini ölçmek için öğrencilerden okulda gerçekleştirilen yazılı sınavlar aracılığıyla dönüt almasının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen etkinliklerin uygulandığı deney grubunda on haftalık uygulama sürecinin sonunda stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Testten elde edilen analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından deney grubu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. On dokuz farklı stratejinin kullanım alanı bulunduğu etkinliklerin uygulanmasının ve öğrencilerin bu stratejiler aracılığıyla daha etkili ve verimli bir okuduğunu anlama süreci yaşamalarının bu farkın oluşmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmayı destekler nitelikteki birçok araştırmada okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin anlama başarılarının arttığı görülmüştür. Örneğin Belet (2005), Kaya (2006), Temizkan(2007), Epçaçan (2008), Kaman (2012), Gürbüz (2014) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmada strateji kullanımının etkili olduğu saptanmıştır. Özyılmaz (2010) ve Erdem (2012)'in çalışmalarında ise strateji kullanımının deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu ile araştırmaya uygun şekilde ders işlenen deney grubuna uygulanan Mann-Withney U testi analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunda herhangi bir müdahale yapılmadan öğretim programı doğrultusunda ders işlenerek öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle dersin pekiştirilmesi yapılırken; deney grubunda anlama stratejilerinin etkilerini daha iyi görebilmek adına metinlere sadık kalınarak anlama stratejilerine dayalı yeni etkinlikler kullanılmasının, süreç sonunda deney grubu lehine anlamlı bir farkın oluşmasını sağlamada etkili olduğu söylenebilir.

Kullanılan strateji veya strateji gruplarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısındaki etkilerini farklılaştırdığı göz önüne alındığında yapılan araştırmaların son testlerinde değişik sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Birçok çalışmada bu araştırmaya paralel olarak okuduğunu anlama stratejileri kullanan deney grubu lehine anlamlı sonuçlar bulunduğu görülmüştür. Örneğin Temizkan (2007)'in bilişsel okuma stratejilerinin bilgiye dayalı metinler üzerindeki etkisini incelediği araştırmada okuma stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama düzeyi başarı puanlarında deney öncesi ve sonrasına anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Epçaçan (2008)'in İTS (İşbirlikli Öğrenme - Tartışma - Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin - İnceleme - Özetleme - Örgütlenme - Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini incelediği araştırmada ise stratejilerin kullanımının; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini, Türkçe dersine ilişkin tutumlarını, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarını ve yazılı anlatım becerilerini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Yurt dışındaki çalışmalar da bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer nitelik taşımaktadır. Barrett ve McKown(2007)'un tahmin etme, bağ kurma, hayalinde canlandırma, anlam çıkarma, sorgulama ve özetleme okuma stratejilerini kullandığı araştırmalarında, öğrencilere model olarak sesli düşünme ve görsel düzenleyicilerle öğretim yapmış ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının arttığını tespit etmişlerdir. Pesa ve Sommers (2007) tarafından yapılan araştırmada ise, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine öz düzenleme, zihninde canlandırma, önemli kısımlara/ana fikre karar verme, soru sorma, bağ kurma, anlam çıkarma ve sentezleme stratejileri öğretilmiş ve öğrencilerin öğretim ardından okuduğunu anlama başarılarında artış gözlemlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve gerçekleştirilen alanyazın taraması doğrultusunda anlama stratejilerini uygulamanın derslerin verimliliği ve etkililiği açısından oldukça önemli olduğu fakat Türkçe

öğrenci çalışma kitaplarında strateji kullanımını kısıtlayan etkinliklerin stratejileri uygulamak için yeterli olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ilgi ve beklentileri dikkate alınarak tüm stratejilerin uygulama alanı bulabileceği etkinliklerin tasarlanması gerekmektedir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinler için öğretmenlerin ve uzman kişilerin de fikirleri alınarak metinlerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini kazandıracak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

Anlama stratejilerine dayalı öğretim yapılabilmesi için öğretmenlere de büyük sorumluluk düşmektedir. Birçok derste uygulanabilecek bu stratejilerin kullanımıyla ilgili öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bu doğrultuda işe koşulları öğrencilerin derslere ilgisini arttırmada etkili olacaktır. Bu doğrultuda betimsel bir çalışma yapılarak gözlem yoluyla öğretmenlerin anlama stratejilerini kullanıp kullanmadıkları; görüşme yoluyla da stratejiler hakkındaki farkındalıkları incelenebilir.

Okuduğunu anlama sadece Türkçe dersiyse sınırlı kalan bir beceri değildir. Tüm derslerin temeli kabul edilebilecek bu becerinin diğer derslerde de kullanılması gerekmektedir. Bu çalışma doğrultusunda yapılan araştırmalarda diğer derslerde anlama stratejileri kullanımının etkilerine pek rastlanmaması dolayısıyla bu bağlamda bir çalışma yapılarak anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin başarıları üzerine etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- AKÇA, G. (2002). *Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKYOL, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ATEŞ, S., AKYOL, H. (2013). *Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 11(3), 268-300.
- BARNETT, C., L., MCKOWN, B., A. (2007). *Improving Reading Comprehension Through High Order Reading Skills*. Yüksek Lisans Tezi, Saint Xavier University, Chicago, Illinois. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496222.pdf>
- BELET, D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- COŞKUN, E. (2002). *Okumanın Hayatımızdaki Yeri Ve Okuma Sürecinin Oluşumu*. TÜBAR, Sayı 9, 231-242.
- ÇEPNİ, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. 3. Baskı. Trabzon: Pegem A Yayıncılık.
- ÇERÇİ, A. (2005). *Türkçe Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- DEMİR, T. (2010). *Türkçe Öğretiminde Anlama Ve Zihinde Yeniden Yapılandırma*. TÜBAR, Sayı 28, 201-223.
- EPÇAÇAN, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel Ve Duyusal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERDEM, C. (2012). *Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 1(4), 162-186.
- GÜNEŞ, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Ve Modeller*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜRBÜZ, M. (2014). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde SQ4R Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- İNAL, B. (2009). *Bilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Eğitici Görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KAMAN, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., SEVER, S. (2005). *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)*. Genişletilmiş 7. Baskı, Ankara: Engin Yayınevi.
- KAYA, F. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- ÖZYILMAZ, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- PESA, N., SOMERS S. (2007). *Improving Reading Comprehension Through Application and Transfer of Reading Strategies*. Yüksek Lisans Tezi, Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Chicago, Illinois.
- TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI, MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Meb Basımevi.
- URAZ, B. (2004). *The Relationship Between Learning Strategy Choice In Reading Comprehension And Academic Success / Okuma Becerisinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.