



İyi ve Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Süreçlerinin Sesli Düşünme Yöntemiyle Karşılaştırılması*

Berker BULUT**, İhsan Seyit ERTEM***

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 21.12.2018	Bu araştırmanın amacı, iyi ve zayıf okuyucu olarak belirlenen öğrencilerin okuduğunu anlama sırasında kullandıkları okuma-anlama stratejilerinin belirlenerek zihinsel süreçlerin betimlenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan bir devlet okulunda dördüncü sınıfa devam eden dört öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları zihinsel süreçlere ilişkin veriler, okuduğunu anlama sürecinde olup biten zihinsel aktiviteleri betimlemede ve bu süreçte kullanılan anlama stratejilerini tanımlamada en etkili yöntemlerden biri olan sesli düşünme yöntemi yoluyla elde edilmiştir. Sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu öğrencilerin kullandıkları okuma-anlama stratejilerinin ve buna bağlı olarak zihinsel süreçlerin farklılık gösterdiği görülmüştür. İyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde daha fazla strateji kullanımı gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Bu sonuçla birlikte öğrencilerin küçük yaşlarda oldukları göz önünde bulundurulduğunda okuma-anlama stratejilerini farkında olmadan kullandıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca hem iyi ve hem de zayıf okuyucuların, zihinsel süreçler bakımından değerlendirme düzeyine daha az ulaşmış oldukları sonucuna varılmıştır.
<i>Kabul Tarihi:</i> 18.01.2020	
<i>Erken Görünüm Tarihi:</i> 27.01.2020	
<i>Basım Tarihi:</i> 31.01.2021	
Anahtar Sözcükler: Okuma, anlama, sesli düşünme, okuma-anlama stratejisi, zihinsel süreç	

Comparison of the Reading Comprehension Processes of Good and Poor Readers by Think-Aloud Method

Article Information	ABSTRACT
<i>Received:</i> 21.12.2018	The purpose of this research is to identify and compare mental processes by identifying reading comprehension strategies used by students who are identified as good and weak readers during reading comprehension. The research design is case study, one of the qualitative research methods. The research was carried out with four students attending the fourth grade in a public school in Efeler district of Aydın province in the 2017-2018 academic year. The data relevant to the mental processes used by students during reading were acquired through the thinking-aloud method, which is one of the most effective methods in describing mental activities of the reading comprehension process and defining comprehension strategies. As a result of the analysis of the data obtained from the think-aloud protocols, it was seen that the reading comprehension strategies and mental process used by students differed. It has been observed that students who are qualified as good readers use more strategies at the reading comprehension process. As a result of these, it is possible to say that students use their reading-comprehension strategies unconsciously. This is because students are at an early age. In addition, it is concluded that both good and weak readers have reached less evaluation level in terms of mental processes.
<i>Accepted:</i> 18.01.2020	
<i>Online First:</i> 27.01.2020	
<i>Published:</i> 31.01.2021	
Keywords: Reading, comprehension, think-aloud method, reading-comprehension strategy, cognitive process	
doi: 10.16986/HUJE.2020058186	Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Bulut, B., & Ertem, İ. S. (2021). İyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama süreçlerinin sesli düşünme yöntemiyle karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 53-72. doi: 10.16986/HUJE.2020058186

Citation Information: Bulut, B., & Ertem, İ. S. (2021). Comparison of the reading comprehension processes of good and poor readers by think-aloud method. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(1), 53-72. doi: 10.16986/HUJE.2020058186

* Bu çalışma birinci yazarın hazırladığı "İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Zihinsel Süreçler Bakımından İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Aydın-TÜRKİYE. e-posta: berkerbulut@adu.edu.tr (ORCID: 0000-0001-8221-5440)

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: ertemseyit@gmail.com (ORCID: 0000-0002-1583-5591)

1. GİRİŞ

Okuma, bir yazıdaki harf ve sembolleri seslendirmek ve bu işaretlerin ne anlama geldiğini kavrama çabasıdır. Bu bakımdan okuma eylemi görme, seslendirme gibi fiziksel özelliklerin yanında algılama, anlamı yapılandırma gibi zihinsel özellikleri de barındıran bir beceridir. Bununla birlikte metinden elde edilen bilgilerin ön bilgiler ile ilişkilendirilerek sosyal bir okuma ortamındaki okuyucu ile yazar arasında etkileşim kurulması okuma becerisi açısından önemlidir.

Yıldız (2010) okumayı, yazıdaki duygu ve düşüncelerin algılanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi gibi fiziksel, zihinsel ve duyuşsal yönleri bulunan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Akyol da (2010) günümüzde okumanın en önemli konusunun okunanlardan anlam kurabilmek olduğunu belirtmektedir. Güneş'e (2009) göre okuduğunu anlama, okuma yoluyla elde edilen bilgilerin sıralama, inceleme, sorgulama ilişkilendirme ve değerlendirme gibi birtakım zihinsel süreçlerden geçirilmesi ve okurun geçmiş bilgileriyle birleştirilerek zihinde yapılandırılmasıdır.

Okuduğunu anlama birçok zihinsel süreci kapsamaktadır. Bunlar; kelime tanıma ve ayırt etme, tahmin etme, çıkarım yapma, geçmiş bilgiler ile yeni öğrenilen bilgileri ilişkilendirme, zihinde canlandırma ve benzeridir (Yıldırım, 2010). Okuduğunu anlama süreçlerine yoğunlaşan araştırmacılar okuyucuların okurken ne düşündükleri üzerine çalışmışlardır. Bu çalışmalarla okuyucuların kullandıkları süreçler; okuma amacı oluşturma, bu amaca göre metni inceleme, seçici okuma, ön bilgi ile metindeki fikirleri bütünleştirme, metin hakkında tahminde bulunma ve tahmini yeniden düzenleme, okunanlara göre ön bilgiyi yeniden düzenleme, yeni kelimelerin bağlamdaki anlamını belirleme, önemli noktaları not alma, metnin niteliğini değerlendirme, okuma tamamlandığında metni gözden geçirme, metindeki yeni bilginin nasıl uygulanacağı hakkında düşünme vb. şeklinde ifade edilmiştir (Asselin'den aktaran Ateş, 2011).

Açıkçası okuduğunu anlama, doğrudan gözlenip, tanımlama imkân olmayan zihinsel bir süreçtir (Kamhi ve Catts, 2008). Bu süreçte neler olup bittiğine ilişkin yapılan çalışmaların, okuyucuların anlama sürecinde metni kavramak için ne tür yöntemlere başvurduklarını saptamaya yönelik olduğu görülmektedir (Pearson, 1994; Yaylı, 2010). Bu şekilde okuyucuların, okuma sürecinde anlamayı kolaylaştırmak için kullandığı stratejiler tanımlanmıştır.

Epçaçan (2009) okuduğunu anlama stratejilerinin; kendi geliştirmeye, etkin ve yetenekli olmaya, bilinçli bir şekilde okumaya katkı sağlayan ve aynı zamanda öğrenilebilen yöntemler olduğunu belirtmektedir. Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan stratejiler okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç kategoride toplanabilir. Schunk ve Zimmerman (1994) okuma esnasında kullanılan anlama stratejilerinin kelimeleri tanıma, zihninde canlandırma, not tutma, sorulara yanıt arama, soru sorma, ilişkilendirme, tahmin etme ve yapılan tahminleri kontrol etme gibi işlemlerden oluştuğunu ifade etmektedirler.

Bazı araştırmalara göre zayıf okuyucuların, okuma sürecince dikkatlerinin dağınık olduğu, kaygı içerisinde oldukları, metni tahmin etmeden okumaya geçtikleri, anlaşılmayan durumlarda sorunu nasıl çözeceğini bilemedikleri, eski ve yeni bilgiler arasında anlamsal bir ilişki kuramadıkları belirtilmektedir (Cain ve Oakhill, 2006; Çakıroğlu, 2007; Kuruyer ve Özsoy, 2016). Zayıf okuyucuların özellikle bilgilendirici metinleri okurken daha az çıkarım yaptıkları belirtilmektedir (Karlsson vd., 2018). Öte yandan iyi okuyucuların ise dikkatlerini okuma sürecine yoğunlaştırdıkları, okuma öncesinde metnin konusunu tahmin edebildikleri, uygun anlama stratejilerini kullandıkları, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirdikleri ve anlamayı kontrol ederek ne öğrendiklerinin farkında oldukları vurgulanmaktadır (Bråten, Amundsen, ve Samuelstuen, 2010; Palinscar ve Brown, 1984). Bununla birlikte Akyol'a (2007) göre de iyi okuyucular kötü okuyuculara göre; okuma esnasında dikkatini sadece metine yöneltme, anlayıp anlamadığını kontrol etme, bağlamla ilgili ipuçlarını kullanarak kelimelerin anlamını kavrama, çıkarım yapma, tahminde bulunma, soru sorma, yeni bilgilerle eski bilgileri sentezleyebilme ve ne kadar anladığının farkında olma gibi stratejileri başarılı bir şekilde kullanabilmektedirler.

Literatürde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak birçok okuma stratejisinden söz edilmektedir (Kamil, Intrator ve Kim, 2000; Palinscar, Brown ve Martin, 1987; Pardo, 2004). Anlama açısından önemli görülen stratejiler olarak, tahminde bulunma, çıkarım yapma, ana fikri bulma, izleme, özetleme sayılabilir. Bu stratejilerden biri olan çıkarımda bulunma, en çok ilgi çeken okuma stratejilerinden biridir. Çünkü okuyucular, her bir cümleyi anlamak ve bir metindeki birçok farklı cümleden ortaya çıkan anlamı bütünleştirmek için kısacası okunandan anlam kurmak için çıkarımda bulunurlar (Kispal, 2008). Dolayısıyla çıkarımda bulunma okuduğunu anlamının gerçekleşmesi bir ön koşuldur. Çıkarımda bulunma, aynı zamanda okuyucunun okuma sırasında gerçekleştirdiği zihinsel süreçler hakkında ipucu vermektedir. Çünkü çıkarımda bulunma okurun ön bilgilerini harekete geçirerek, daha önceki bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirmesi sonucunda ortaya çıkması bakımından birçok beceriye göre daha karmaşık zihinsel süreçler içermektedir (Özbay ve Özdemir, 2012). Öte yandan çıkarımda bulunulduğunda, ya metindeki olaylar arasındaki anlamsal ilişkiler bulunur ya da metindeki olaylar arasındaki bu bağlantıları kurmak adına gerekli olan bilgi eksiklikleri tamamlanır. Birinci tür çıkarım metin bağlantılı, ikinci tür ise tamamlama veya genişletme çıkarım kategorisine girer (Trabasso'dan aktaran Seçkin, Özenici ve Kınıs, 2011). Okuyucuların okuduğunu anlama sürecinde hangi tür çıkarımlarda bulduklarının belirlenmesi, bu süreçte gerçekleşen zihinsel süreçleri anlayabilmek adına yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada da okuma sırasında okuyucuların yapmış oldukları çıkarımlar "bağlantı ve genişletme" çıkarımları olarak iki temel kategoride incelenmiş ve okuma sırasında gerçekleşen zihinsel süreçler açıklanmaya çalışılmıştır.

Bununla birlikte okurların okuma sırasında aklından geçen zihinsel süreçlerin tanımlaması ve betimlemesi sesli düşünme yöntemi kullanılarak yapılabilmektedir. Güneş (2012) sesli düşünme yönteminin amacının bir etkinlik yapılırken kullanılan zihinsel işlem, süreç ve düşünceleri açıklığa kavuşturmak olduğunu vurgulamaktadır. Sesli düşünme yöntemi kullanılarak bireylerin zihinsel süreçlerine erişim sağlanmakta ve zengin sözel veriler elde edilmektedir (Pasterfield, Clarke ve Thompson, 2019). Sesli düşünme aynı zamanda, okuduğunu anlama sürecinde belleğin yürüttüğü işlemleri belirlemede en etkili yöntemdir (Magliano ve Millis, 2003; Wade, 1990). Sesli düşünme, yalnızca anlama süreçlerini değil, aynı zamanda okuyucuların metin içindeki bilgileri ön bilgileriyle ilişkilendirip nasıl çıkarım yaptığını da gösterir (Stadnik, 2018). Wang'a (2018) göre de sesli düşünme protokollerinden elde edilen veriler, okuyucuların metne ilişkin yaptıkları çıkarımların belli bir anda ve belirli bir bağlamdaki anlık görüntüleridir.

Sesli düşünme yönteminde okuyucuların metni sesli bir şekilde okurken, önceden belirlenen bölümlerde ara vererek ne anladıklarını ve düşündüklerini anlatmaları gerekmektedir. Bu şekilde okuyucuların sözel raporları kayıt altına alınarak, metni nasıl anladıklarına ve karşılaştıkları anlama sorunlarını nasıl çözdüklerine ilişkin bilgi edinilir. Ayrıca Afflerbach (2000) sesli düşünme yönteminin okuduğunu anlama süreçleri hakkında zengin bilgi sağladığı için, okuyucular tarafından kullanılan stratejileri meydana çıkarmak adına yaygın olarak kullanılan en etkili yöntem olduğunu belirtmektedir. Block (1986) da sesli düşünme yönteminin, okuyucuların düşüncelerini kuramsallaştırmadan ifade etmesinden dolayı zihinsel süreçler hakkında doğrudan bir fikir verdiğini savunmaktadır. Wilhelm (2001), sesli düşünmenin aynı zamanda öğrencilerin okuma hakkında zihinlerinden geçen düşüncelerin kesin olmayan kopyalarını görmemizi sağladığını ve bilinçaltında neler olduğunu anlamamıza izin verdiğini vurgulamaktadır.

Sesli düşünme yöntemi ile bireylerin üstbilişsel düşünme süreçleri hakkında bilgi sahibi olunamayacağı belirtilmektedir (Hinostroza, Ibieta, Labbe ve Soto, 2018). Lau'ya (2018) göre de sesli düşünme yöntemi, okuma esnasındaki zihinsel süreç ve strateji kullanımını değerlendirmek için sıklıkla kullanılmakla birlikte, bireyin sözlü becerisine büyük ölçüde bağlıdır ve doğal okuma sürecini kolayca bozabilir. Bu bakımdan okuyucuların sözlü raporları önyargılı olabilmekte ve bu nedenle süreç boyunca daha az müdahale edilmesi gerekmektedir (Heirweg, Smul, Devos ve Keer, 2019). Sesli düşünme, geçerliği ve potansiyel sınırlılıkları konusunda zaman zaman eleştiriler olsa da okuduğunu anlama sürecinde zihinsel sürecin yorumlanması açısından uygun ve güvenilir bir strateji olarak görülmektedir (Zhang, Gu ve Hu, 2008). Wang (2016) da metodolojik olarak sesli düşünme yönteminin geçerliğinin, çalışmaya bağımsız araştırmacılar dâhil edilerek sağlanabileceğini belirtmektedir. Someren, Barnard ve Sandberg (1994) sesli düşünme yönteminin diğer sözel veri toplama yollarından daha iyi olduğunu iki sebebe bağlı olarak açıklarlar:

- Sesli düşünme yöntemi, okur tarafından yapılan yorumlardan kaçınır ve basit kelimelerden oluşan sözel bir ifade sürecini kapsar.
- Sesli düşünme yöntemi, sözlü protokolleri, herkese hitap eder ve bunları nesnel bir yöntem oluşturan veriler olarak tanımlar.

Davey (1983), öğretmenlerin okuma derslerinde sesli düşünme yöntemini uygulamada öncelikle model olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmen önce öğrencilerin kendini sessiz ve dikkatli bir şekilde izlemelerini sağlamalı, ardından seçtiği metni yüksek sesle okuyarak sıralanan beş etkinliği uygulamalıdır. Bunlar; tahmin etme, zihinde canlandırma, bilgiler arasında bağ kurma, izleme (denetleme) ve kendini düzeltmedir. Oster (2001) sesli düşünme yönteminin öğrencilerin okudukları metinde önemli olabileceğini düşündükleri bilgileri fark etmelerine, hikâye ya da karakterler hakkındaki gerçekleri görmelerine ve daha sonra neler olabileceğine dair tahminde bulunmalarına yardımcı olduğunu ve bu şekilde sesli düşünmenin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Caldwell ve Leslie (2010) sesli düşünme yönteminin öğrencilerin okuma problemlerinin çözümünde etkili olmasının nedeni olarak sesli düşünme sürecinin, bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe transfer edilmesine ve önceki bilgilerle ilişkilendirmesine yardımcı olmasını ileri sürmektedirler.

1.1. Araştırmanın Amacı

Sesli düşünme yöntemi, okuduğunu anlama sürecinde olup biten zihinsel etkinlikleri betimlemek, bu süreçte kullanılan anlama stratejilerini tanımlamak ve anlama becerilerini geliştirmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada da sesli düşünme yöntemi kullanılarak iyi ve zayıf okuyucuların okuma sırasında akıllarından geçen zihinsel süreçlerin betimlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırma Problemi

Araştırmada belirlenen temel amaç doğrultusunda oluşturulan problem cümlesi: "İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri okuduğunu anlama sürecinde hangi stratejileri, nasıl kullanmaktadırlar?" şeklinde ifade edilmiştir.

1.2.1. Araştırmanın alt problemleri

Araştırma sürecine ilişkin daha zengin ve derinlemesine bilgilere ulaşmak amacı ile araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri okuduğunu anlama sürecinde hangi anlama stratejilerini kullanmaktadırlar?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejileri;
 - i. Metin türüne
 - ii. Okuma profiline göre nasıl değişmektedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri okuduğunu anlama sürecinde;
 - i. Tahmin etme
 - ii. Çıkarımda bulunma
 - iii. Soru sorma
 - iv. Ana fikri belirleme
 - v. Özetleme
 - vi. İzleme (denetleme) stratejilerini nasıl kullanmaktadırlar?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmadan elde edilen sonuçların, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde, hangi anlama stratejilerini, nasıl kullandıklarını açıklayarak genel bir durumu açıklaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kullandıkları stratejilere göre anlama nasıl ulaştığının tespit edilmesi ile daha nitelikli okuma eğitimi çalışmalarına katkı sağlaması ümit edilmektedir. Nitekim öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek adına öncelikle okuduğunu anlama süreçlerinde neler olup bittiğini belirlemek yararlı olacaktır. Böylelikle öğrencilerin bu süreçte yapması gereken etkinlikler düzenlenebilir. Öte yandan öğrencilerin okuduğunu anlama başarımlarını, kullandıkları stratejileri ve zihinsel süreçleri dikkate alarak incelenmesinin, öğrencilerin bu konuda ihtiyaç duydukları öğretim gereksinimlerinin saptanmasına ve daha kaliteli okuma eğitimi tasarımlarının geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kullandıkları stratejilere göre anlama nasıl ulaştıklarının tespit edilmesi ile öğretmenlerin Türkçe dersi metin işleme sürecinde daha nitelikli anlama eğitimi çalışmalarına yer vermelerine katkıda bulunulacağı ümit edilmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir programın, olayın, sürecin ve bireylerin detaylı ve derinlemesine analiz edildiği bir araştırma desenidir (Creswell, 2013). Bu araştırmada da her bir öğrencinin aynı grup içindeki farklı durumları incelenmiştir. Bununla birlikte durum çalışmaları; derinlemesine görüşmeler, katılımcı gözlemler ve doküman analizi yoluyla elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesini içerir (Glesne, 2011). Çalışmada, derinlemesine görüşme imkânı sunan sesli düşünme, durum çalışması kapsamında bir yöntem olarak kullanılmıştır. Katılımcıların okurken ne yaptıklarına ilişkin düşüncelerini sözlü olarak anlattıkları bu yöntemle elde edilen sözel veriler, okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi açısından zihinsel süreçlerin ortaya çıkarılmasını sağlamıştır.

2.1. Araştırma Grubu

Nitel araştırmalarda amaç derinlemesine bilgi sağlayacağı düşünülen durumların çalışılmasıdır. Dolayısıyla nitel araştırmalar da çalışılacak her bir durum amaçlı olarak seçilmektedir. Bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemin, örneklem dâhilindeki duruma ilişkin boyutların detaylı bir şekilde tanımlanması ve farklı özellik gösteren durumlar arasındaki ortak temaların ortaya çıkarılması açısından yararları olduğu belirtilmektedir (Patton, 2002).

Yıldırım ve Şimşek (2011) maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanıldığı ve öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda, cinsiyet farklılıklarının, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin, bilişsel ve duyuşsal farklılıkların bu çeşitliliğin sağlanmasında dikkate alınabilecek boyutlar olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada da çeşitliliği sağlamak adına okuma başarısı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey gibi kendi içinde benzeşik farklı durumlar belirlenmiş ve bu durumlara göre çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu amaçla ilk olarak aykırı durum göstermeyecek bir okul belirlenmiştir. Bunun için öncelikle Türkiye İstatistik Kurumundan (TÜİK) alınan veriler doğrultusunda Aydın ili Efeler ilçesinde orta sosyoekonomik düzeyde bulunan dört adet ilkokul tespit edilmiştir.

Valilik ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi izinler doğrultusunda belirlenen okullara gidilmiş, okul yönetimi, okul rehber öğretmeni ve dördüncü sınıf öğretmenleriyle araştırmanın içeriği ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda çalışmaya gönüllü olan ve istenilen çeşitliliği sağlayabilecek bir okulda araştırma yürütülmüştür. Katılımcıları belirlemek üzere öncelikle, dördüncü sınıfa ait beş şubede öğrenim gören öğrencilere Bulut (2013) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Testi" uygulanmıştır. Test sonucunda en düşük puan alan biri kız biri erkek ve en yüksek puan alan biri kız biri erkek olmak üzere dört öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin seçiminde, kendilerini ifade edebilme, dışa dönük olma gibi kişisel özelliklere sahip olma durumları da göz önüne alınmıştır. Hiçbir öğrenci gerek araştırmacı gerekse sınıf öğretmenleri tarafından çalışmaya katılmaya zorlanmamıştır. Ayrıca katılımcıların belirlenmesinde zihinsel engel, öğrenme güçlüğü gibi herhangi bir sorunun bulunmamasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin bir engelinin olup olmadığına ilişkin sınıf öğretmeni ve okul rehber öğretmeninden bilgi alınmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Öğrenciler	Cinsiyet	Okuma Düzeyi	Okuma Profili
Ö1	Kız	İyi Okuyucu	Akıcı bir şekilde ve hatasız okumaktadır.
Ö2	Erkek	İyi Okuyucu	Uygun hızda ve akıcı okumaktadır.
Ö3	Kız	Zayıf Okuyucu	Okurken bazı kelimeleri tanımada ve ayırt etmede zorlanmaktadır.
Ö4	Erkek	Zayıf Okuyucu	Yavaş okumakta ve metni seslendirmeye çok fazla zaman ayırmaktadır.

Katılımcı Ö1: Okuduğunu anlama testi sonucuna göre üst grupta yer alan Ö1'in cinsiyeti kızdır ve dört yıldır aynı öğretmenle eğitim görmektedir. Öğretmeninin ifadesi ile Ö1 özellikle Türkçe derslerinde daha istekli görünmekte ve metinleri akıcı bir şekilde okumaktadır. Ayrıca okuma sonrası metinle ilgili sorulara da genellikle doğru yanıtlar vermektedir. Öte yandan Ö1'in anne ve babası ilköğretim mezunudur. Annesi ev hanımı olan Ö1'in babası ise sanayide kaporta ustasıdır. Ayrıca Ö1 evde küçük de olsa bir kitaplığın olduğunu belirtse de boş zamanlarında en çok tercih ettiği etkinliğin müzik dinlemek olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı Ö2: Katılımcı Ö2'nin cinsiyeti erkektir ve okuduğunu anlama testi sonucuna göre üst grupta yer almaktadır. Dört yıldır aynı öğretmenle eğitim gören Ö2, öğretmenin görüşüne göre başarılı bir öğrencidir. Ayrıca katılımcının metinleri okumaya istekli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcının peltek konuşması, metinleri okurken bazı sesleri hatalı seslendirmesine neden olmakta ve bu da okuma kusuruna yol açmaktadır. Buna karşın katılımcının bu konuda özgüven sorunu yaşadığına rastlanılmamıştır. Ayrıca öğrencinin yaşadığı bu sorunun, onun okuduğunu anlama başarısını etkilemediği gözlenmiştir. Ek olarak Ö2'nin annesi ve babası üniversite mezunudur. Annesinin mesleği öğretmen, babasının mesleği de serbest muhasebecidir. Katılımcı ayrıca evde kendisine ait kitaplığının olduğunu belirtmiş ve boş zamanlarında da en çok tercih ettiği etkinliğin kitap okumak olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı Ö3: Okuduğunu anlama testi sonucuna göre alt grupta yer alan Ö3'ün cinsiyeti kızdır. Dört yıldır aynı öğretmenle eğitim görmektedir. Öğretmeninin de belirttiği üzere Ö3 derslerde kendisine soru sorulmadığı takdirde konuşmaya çok istekli değildir. Teneffüs aralarında ise Ö3'ün, özellikle arkadaşları ile oyun oynarken çekingen olmadığı tam tersi oldukça dışa dönük bir tutum içinde olduğu gözlenmiştir. Ö3'ün anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası da bir lokantada garson olarak çalışmaktadır. Ailesinin tek çocuğu olan Ö3, babasının eve çoğu kez geç vakitlerde geldiğini bu yüzden dersleri ile genelde annesinin ilgilendiğini belirtmiştir. Ayrıca boş vakitlerini televizyon izleyerek geçirmekten hoşlandığını ifade etmiştir.

Katılımcı Ö4: Katılımcı Ö4 erkek öğrencidir ve okuduğunu anlama başarısı bakımından alt grupta yer almaktadır. Katılımcı üç yıldır başka bir öğretmen tarafından eğitim görmüştür. Dördüncü sınıfın başında ise yeni bir öğretmen tarafından eğitim almaya başlamıştır. Ek olarak Ö4'ün metinleri okurken bazı kelimeleri hatalı okuduğu ve bazılarını da atladığına rastlanılmamıştır. Bu durum öğrencinin kendi yaş grubuna göre daha yavaş okumasına neden olmaktadır. Ayrıca Ö4'ün annesi ilköğretim, babası ise üniversite mezunudur. Annesi ev hanımı, babası da öğretmendir. Katılımcı ek olarak evde bir kitaplığın olmadığını fakat kitaplıkta daha çok babasının ders kitapları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Ö4 boş zamanlarında en çok tercih ettiği etkinliğin spor yapmak olduğunu ifade etmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Okuduğunu anlama testi

Öğrencilerin iyi ve zayıf okuyucu olarak belirlenebilmesi amacıyla, okuduğunu anlama başarısını ölçmeye yönelik bir test uygulanmıştır. Bu amaçla, Bulut (2013) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Testi" orta sosyoekonomik düzeyde bulunan bir ilköğretim dördüncü sınıfına devam eden 143 öğrenciye uygulanmıştır. Çoktan seçmeli ve kırk sorudan oluşan testin uygulamasından sonra başarılı öğrenciler ile başarısız öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi adına alt ve üst grupların %27'si için t-testi yapılmıştır. Test sonucunda hesaplanan t değerlerinin anlamlı ($p < .001$) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yararlanarak üst grupta yer alan 38 öğrenci iyi okuyucu, alt grupta yer alan 38 öğrenci de zayıf okuyucu olarak belirlenmiştir. Bu şekilde okuduğunu anlama başarısı bakımından iyi ve zayıf okuyucular belirlenmiş ve katılımcılar bu gruptaki öğrencilerden seçilmiştir. Ayrıca testin bu çalışmadaki güvenilirliğine dair hesaplanan KR-20 değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Buna göre testin bu çalışmada kullanılabilir olduğu görülmüştür.

2.2.2. Okuma metinleri

Çalışmada biri bilgilendirici, biri öyküleyici olmak üzere iki adet okuma metninden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan metinler, İlköğretim Türkçe Programı'na uygun olarak hazırlanmış ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Seçilen metinlerin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olup olmadığını belirlemek için metinler sözcük sayısı, cümle uzunluğu gibi özelliklerin yanında dil ve anlatım bakımından Türkçe Eğitimi ve Sınıf Eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Her bir metin için hazırlanan değerlendirme formunda konu alanı uzmanları görüşlerini belirtmişlerdir. Değerlendiriciler, metinlerden sözcük sayısı, cümle uzunluğu, dil ve anlatım ölçütlerine uygun olan için "2", biraz uygun olan için "1" ve uygun olmayan için "0" puanlarını vermişlerdir. Her iki uzmanın değerlendirmelerinden elde edilen toplam puanlar üzerinden Krippendorff alfa

katsayısı hesaplanmıştır. Krippendorff alfa, bir uyum istatistiği olarak puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemede kullanılmakta ve alfa değerinin 0,80'nin üzerinde olması yüksek uyuma işaret etmektedir (Krippendorff, 1995). Bu araştırmada elde edilen değer 0,88 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda değerlendiriciler arasında yüksek düzeyde uyum olduğu söylenebilir. Yapılan değerlendirmelerin ardından Millî Eğitim Bakanlığı onaylı Engin Yayınevi tarafından hazırlanan Türkçe 4. Sınıf ders kitabında yer alan "Birliği Önemi" isimli öyküleyici okuma metninin ve MEB yayınları tarafından hazırlanan Türkçe 4. Sınıf ders kitabında yer alan "Bilgili Cevizin Söyledikleri" isimli bilgilendirici okuma metninin uygulamalarda kullanmak için uygun olduğu düşünülmüştür. Öte yandan yine Millî Eğitim Bakanlığı onaylı Ada Yayıncılık tarafından hazırlanan Türkçe 4. Sınıf ders kitabında yer alan "Kalbimizin Sesi" başlıklı okuma metni, öğrencileri sesli düşünme yöntemine hazırlamak amacıyla örnek metin olarak seçilmiştir. Metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmasının yanında, öğrencilerin çıkarım yapmasına olanak tanınması ve öğrencilere sunulmak üzere anlam ünitelerine göre bölünmesi için yeterli uzunlukta olması, metinlerin seçiminde etkili olmuştur. Ayrıca metinler uygulama yapılan okulda okutulan ders kitabından seçilmemiştir. Bu şekilde öğrenciler metinleri ilk kez uygulama sırasında tecrübe etmişlerdir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama aşamasına geçmeden önce hangi sınıftan hangi öğrenci ile uygulamaların ne zaman gerçekleştirileceği sınıf öğretmenleri ile birlikte planlanmıştır. Buna göre öğrencilere uygulamalar öncesinde haber verilmiştir. Öte yandan uygulamalara geçmeden önce her bir öğrenci ile daha önce de belirtildiği üzere örnek bir metin ile öğrencilerin uygulama sırasında neler yapacakları ile ilgili ön bilgilendirme sağlanmıştır. Someren ve diğerlerinin (1994) ısındırma oturumu olarak tanımladıkları bu aşama katılımcıları rahatlatmak, güdülemek ve sesli düşünme yönteminin nasıl uygulandığı konusunda onları bilgilendirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu çalışmada da öğrencileri rahatlatmak amacıyla konuşmalar yapılmış ve araştırmacı tarafından örnek metin üzerinden sesli düşünme yönteminin nasıl uygulanacağı gösterilmiştir.

Her öğrenci ile ilk oturumda gerçekleştirilen örnek uygulamadan sonra hazır olduğunu belirten öğrencilerden sesli düşünme tutanakları ile uygulamalara geçilmesi istenmiştir. Uygulamalar her bir öğrenci ile öğrenim gördükleri okullarda yaklaşık 15'er dakikalık iki oturumda bireysel görüşmeler yoluyla yürütülmüştür. Bu oturumlardan birinde bilgilendirici metin, bir diğerinde de öyküleyici metin okuması yapılmıştır. İlk oturumdan sonra bir gün ara verilmiştir. Okunacak olan metinler anlam ünitelerine göre parçalara bölünmüş ve bölünmüş her parça ayrı bir karta yazılmıştır. Bu şekilde öğrencilerden okudukları bölümlere ilişkin yapmaları beklenen işlemleri ortaya koymak adına bir yönerge hazırlanmıştır. Öğrenciler kendilerine sunulan karttaki bölümü okumuşlar ve yüksek sesle çıkarım yapmaları sağlanmıştır. Öğrenciler okudukları bölümden ne anladıklarını sesli bir şekilde anlatırken ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin okudukları bölümle ilgili düşünceleri kayıt altına alınmıştır. Düşüncelerini sesli bir şekilde dile getirmekte zorlanan öğrenciler, kendilerini ifade edebilmeleri için cesaretlendirilmişlerdir. Uygulama bittikten sonra öğrencilere teşekkür ederek sürece son verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sırasında ses kayıtlarının çözümlemesi yapılmış ve veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) betimsel analizi, elde edilen verilerin, daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve doğrudan alıntılara yer verilerek neden-sonuç ilişkilerinin incelenerek bir sonuca ulaşmayı hedefleyen bir analiz türü olarak tanımlamaktadırlar. İçerik analizinde ise temel amacın; betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verilerin daha derin bir işleme tabi tutulması, aynı zamanda verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucun anlayabileceği şekilde yorumlanması olduğunu belirtmektedirler. Araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak, kullanılan stratejileri ortaya çıkarmak, yani "ne? (nedir?)" sorusuna yanıt aramak için betimsel analiz kullanılmıştır. Öte yandan katılımcıların anlama stratejilerini nasıl kullandıklarına ilişkin, "nasıl" sorusuna yanıt aramak için içerik analizi kullanılmıştır.

Betimsel analiz sürecinde yapılan işlemler aşağıdaki gibidir:

- Sesli düşünme verilerinin yazıya dökülmesi
- Strateji listesinin oluşturulması
- Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin tanımlanması
- Strateji türlerinin ve kullanım sıklıklarının belirlenmesi

Ayrıca öğrencilerin anlama stratejilerini nasıl kullandıklarının belirlenerek zihinsel süreçleri ortaya çıkarmak adına içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerden kodlama yapılırken öğrencilerin kullandıkları sözcük ve cümleler dikkate alınarak kavramsallaştırma işlemi gerçekleştirilmiştir. Benzerlikleri ortaya konan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler temalar altında doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamada yaygın olarak kullanılan iki temel ölçüttür. Durum çalışmalarında, araştırmacının durumla etkileşim süresini uzatmasının, veri çeşitlemesi yapmasının, araştırma sonuçlarının katılımcılarla ve diğer araştırmacılarla paylaşılıp onların görüşlerini almasının, çalışma grubunun özelliklerini ayrıntılı olarak

açıklamasının, verilerden alıntılar yapılarak ayrıntılı olarak raporlaştırmasının geçerlik ve güvenilirlik konusunda alınabilecek önlemlerden bazıları olduğu ifade edilmektedir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da geçerlik ve güvenilirlik konusunda yapılan işlemler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla, kullanılan veri toplama araçları ve veri analizi için, her aşamada uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman incelemeleri sonucu gelen dönütlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı çalışma yapacağı ortamda uzun süreli bir etkileşimde bulunmuş ve katılımcılar üzerindeki başlangıç etkisini mümkün olduğunca azaltarak sürecin daha doğal bir ortamda gerçekleşmesini sağlamıştır. Katılımcıların nasıl seçildikleri, hangi özelliklere sahip oldukları, veri toplama süreci, veri analizi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Öte yandan analiz sonuçlarından elde edilen bulgular, katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla sunulmuş ve böylece zengin veri seti sunularak araştırma bulguları desteklenmiştir. Bu şekilde araştırmanın transfer edilebilirliği (aktarılabirliği) sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön deneme uygulaması neticesinde veri toplama araçlarına ve uygulama sürecine yönelik birtakım değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca ses kayıtlarının transkripsiyonu aşamasında kayıtlar araştırmacı tarafından birkaç kez dinlenmiştir. Başka bir araştırmacı tarafından da ses kayıtlarıyla transkripsiyonların tutarlılığını incelenmiştir. Ayrıca verilerin analizinde, araştırma kapsamında belirlenen temalar bakımından, katılımcılardan elde edilen veriler üç farklı uzman tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkarak oluşturulan ortak kod ve temalar belirlenmiş gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül ile hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik $[(\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})) \times 100]$ formülü sonucuna göre kodlayıcılar arası güvenilirlik %90 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) veri analizinde birden fazla araştırmacının çalıştığı durumlarda kodlama güvenilirliğine ilişkin en az %70 düzeyindeki güvenilirlik yüzdesine ulaşılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemlere yanıt aramaya yönelik olarak yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları, kullanılan anlama stratejileri ve belirlenen zihinsel süreçler başlıkları altında ele alınmıştır.

3.1. Okuma-Anlama Stratejileri

Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları anlama stratejilerini belirlemek amacıyla betimsel analizden yararlanılmıştır. Bunun için daha önceden belirlenen okuma-anlama strateji listesi oluşturulmuştur. Hazırlanan bu stratejiler çeşitli araştırmalardan yola çıkarak (Block, 1986; Bouchard, 2005; Çetinkaya, 2004; Davis ve Bistodeau, 1993; Macceca, 2007; Pritchard, 1990) anlamsal (semantic) ve dilsel (linguistic) olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Anlamsal (semantic) stratejiler bir metnin anlamını materyalin içeriğine ve okuyucunun ön bilgisine bağlı oluştururken; dilsel (linguistic) stratejiler ise anlamı metnin yapısal özelliklerinin ayırt edilmesiyle oluşturan strateji türleridir. Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları bu stratejilerin tanımları ve örnekleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Strateji Türleri, Tanımları ve Örnekleri

Strateji Türleri	Stratejiler	Tanım	Örnek
Anlamsal (Semantic)	Tahmin Etme	Metnin ilerleyen bölümlerinde neler olacağına dair tahminde bulunma	"Güvercinler de izin vermiyor herhalde başkanları sayesinde." (Ö2)
	Çıkarımda Bulunma	Metindeki sınırlı sayıdaki ipucundan yararlanarak sonuca varma	"Demek ki güvercinler doğru düşünmüşler. Başkanları doğru söylemiş." (Ö1)
	Ön bilgiyi Kullanma	İçeriği açıklamak amacıyla geçmiş bilgi ve deneyimden yararlanma	"Vitamin hapından çok daha üstünmüş. Zaten hap içmek çok kötü bir şey. Bazılarımıza zarar veriyor. Bu yüzden ceviz de yiyebiliriz. Az da hap içmeliyiz." (Ö2)
	Kişiselleştirme	Metindeki anlatımı kişiye özgü bir duruma getirme	"Evet, o dışında acı bir şey var. Onu yedin mi ağzın acılanıyor. Onun içindekini yemen gerekiyor. Benim de olmuştu." (Ö3)
	Zihinde Canlandırma	Görsel imgeler kullanarak okunanların anlamları üzerinde düşünme	"Avcının hayvanları yakalaması geliyor aklıma." (Ö3)
	Telafi Etme	Anlama hatalarını düzeltmek için okumaya devam etme	"Yani dış kısmındaki boya olarak da kullanılabiliyormuş. Şimdi anladım onu." (Ö4)
	Tepki Gösterme	Metindeki içeriğe karşı duyguları açığa vurma	"Yurtlarına döndükleri için çok sevinmişler. İnşallah bir daha avlanmazlar." (Ö2)

	Soru Sorma	Metindeki bilgiyle ilgili kendine sorular yönelme	"Güvercinler şeye kanmış. Yaptığını bilmiyorlardı tuzağı. Onlar da yemleri yemişler, ağın içine girmişler. Avcı da çok sevinmiş. Ama kötü bir şey. Bir de ağ nasıl böyle bir sürüyü kaplayabiliyor?" (Ö1)
	Değerlendirme	Metindeki duygu ve düşünceleri eleştirel bir şekilde ele alma	"Avcılık yapması doğru bir şey değil diye düşünüyorum." (Ö1)
	İzleme (denetleme)	Metni anlayıp anlamadığını değerlendirme, anlama sürecini denetleme	"Cevizi tanıdık. İyi olduğunu biliyoruz. Artık daha iyi tanıyorum onu. Mesela cevizin yağlı olduğunu bilmiyordum. Bu kadar faydalı olduğunu da bilmiyordum." (Ö1)
Dilsel (Linguistic)	Farklı Sözcüklerle İfade Etme	İçeriği, anlam aynı kalacak şekilde başka sözcüklerle yeniden ifade etme	"Cevizin kabuğunu kırdığımızda beyaz renkli yağlı tohum var. Onu demeye çalışıyor. Yani bir tohum aslında." (Ö4)
	Tekrar Etme	Anlamı kolaylaştırmak amacıyla bir sözcüğü ya da tümceyi tekrar okuma	"Farenin yanına gitmişler. Arkadaşları olan farenin yanına gitmişler." (Ö3)
	Kelime Bilgisi Sorununu Çözme	Kelimenin ne anlama geldiğini bulmak için bağlam, eş anlam ya da benzer yollardan yararlanma	"Protein, onu bilmiyorum ne demek. Böyle çok sağlıklı olmayı sağlıyormuş. Öyle bir şey." (Ö3)
	Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Atlama	Bir cümleyi anlamaya çalışırken anlamı çözilemeyen kelimelerin üzerinde durmama	"Hammaddenin ne demek olduğunu bilmiyorum. Dış kabuğu yeşil renkte olduğu için boya olarak kullanılıyormuş." (Ö2)

Tablo 2'de görüldüğü üzere sesli düşünme yöntemi kullanılarak öğrencilerden elde edilen sözel verilerin çözümlenmesi sonucu toplam 14 strateji belirlenmiştir. Bunlardan 10 tanesi anlamsal, 4 tanesi de dilsel strateji grubuna dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler metinleri okurken, anlamsal stratejilerden ana fikri belirleme ve özetleme, dilsel stratejilerden de anlatımı çözümlenme, anlamı sorgulama ve dilsel özelliklere tepki gösterme stratejilerini kullanmamışlardır. Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin metin türlerine göre kullanım sıklıkları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerde Kullanılan Stratejilerin Frekans Tablosu

Strateji Türleri	Stratejiler	Öyküleyici Metin	Bilgilendirici Metin
Anlamsal (Semantic)	Tahmin Etme	16	3
	Çıkarımda Bulunma	32	17
	Ön Bilgiyi Kullanma	-	8
	Kişiselleştirme	1	8
	Zihinde Canlandırma	1	1
	Telafi Etme	-	2
	Tepki Gösterme	6	1
	Soru Sorma	1	-
	Değerlendirme	2	-
	İzleme (Denetleme)	7	2
Dilsel (Linguistic)	Farklı Sözcüklerle İfade Etme	13	24
	Tekrar Etme	2	4
	Kelime Bilgisi Sorununu Çözme	-	3
	Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Atlama	-	2

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin her iki metin türünü okurken de daha çok anlamsal stratejileri tercih ettikleri görülmektedir. Bu, öğrencilerin metni anlama konusunda var olan bilgileri ile uğraş verdiklerini göstermektedir. Bir başka anlatımla öğrenciler, sürekli tahminde bulunularak denencelerin sınındığı bir okuma modelini (bütünden parçaya yaklaşımı) daha çok kullanmışlardır. Öğrencilerin harflerin, kelimelerin ve cümlelerin dil bilgisel yapılarının çözümlenerek anlamın oluşturulduğu modeli (parçadan bütüne yaklaşımı) daha az kullanmalarının sebebi olarak da okuma eğitiminde sürdürülen alışageldik çalışmaların etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca her iki metin türünde de en fazla kullanılan strateji çıkarımda bulunma stratejisi olmuştur. Buna göre öğrenciler okudukları metinlerde ifade anlamı yapılandırmak amacıyla çıkarım yapmışlardır. Çıkarımda bulunan okuyucular, ön bilgileri ve geçmiş deneyimleriyle birlikte bir sonuca ulaşmaktadır. Bu durumda öğrencilerin yaptıkları çıkarımlardan ortaya çıkan anlamın farklılık gösterdiği söylenebilir. Öte yandan öğrenciler öyküleyici metinleri anlamlandırırken daha fazla strateji kullanımına gitmişlerdir. Bunun nedeni de özellikle ilkokulun ilk üç yılında öğrencilerin bu tarz metinlerle daha fazla karşılaşmış olmalarıdır. Öğrenciler bu metinleri okurken hayal güçlerini ve yorum yeteneklerini kullanarak anlamı oluşturmaktadırlar. Buna karşın dilsel stratejiler öğrenciler tarafından bilgilendirici metinlerde daha fazla kullanılmıştır. Bunun nedeni olarak da bilgilendirici metinlerin dilsel zorluklarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenciler bu

güçlüklerin üstesinden gelebilmek adına dilsel stratejileri kullanma eğilimi göstermişlerdir. Ayrıca iyi ve zayıf okuyucular için stratejilerin kullanım sıklıklarına ait frekans bilgileri de Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

İyi ve Zayıf Okuyucular Tarafından Kullanılan Stratejilerin Frekans Tablosu

Strateji Türleri	Stratejiler	İyi Okuyucu		Zayıf Okuyucu	
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
Anlamsal (Semantic)	Tahmin Etme	4	7	2	6
	Çıkarımda Bulunma	14	21	7	7
	Ön Bilgiyi Kullanma	3	4	-	1
	Kişiselleştirme	2	2	4	1
	Zihinde Canlandırma	-	1	1	-
	Telafi Etme	1	-	-	1
	Tepki Gösterme	1	4	1	1
	Soru Sorma	1	-	-	-
	Değerlendirme	1	1	-	-
İzleme (Denetleme)	5	2	1	1	
Dilsel (Linguistic)	Farklı Sözcüklerle İfade Etme	10	3	11	13
	Tekrar Etme	2	-	4	-
	Kelime Bilgisi Sorununu Çözme	2	1	1	-
	Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Atlama	1	1	-	-

Tablo 4'te görüldüğü üzere, iyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde daha fazla strateji kullanımı gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki okuma profilinde yer alan kız ve erkek öğrenciler neredeyse birbirleriyle aynı sayıda anlama stratejisi kullanmışlardır (Ö1=47, Ö2=47, Ö3=32, Ö4=31). Buna göre okuduğunu anlama sürecinde iyi okuyucuların strateji kullanımı konusunda pratiklik kazandıkları fakat cinsiyete göre strateji kullanımında bir farklılık gözlemlenmediği söylenebilir. Öte yandan dilsel stratejileri zayıf okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerin daha fazla kullanmasının sebebinin de okuma esnasında harflerin ve kelimelerin tanınmasındaki zorluklardan kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca anlama açısından önemli görülen stratejilerden tahmin etme, çıkarımda bulunma, soru sorma ve izleme (denetleme) stratejilerini iyi okuyucuların daha fazla kullanım eğiliminde oldukları belirlenmiştir. İyi okuyucular bu stratejileri kullanarak okuduğunu anlama sırasında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelerek anlama daha kolay ulaşmaktadırlar. Öte yandan bu stratejiler arasından okuduğunu anlamının ön koşulu olarak görülen çıkarımda bulunma strateji türlerinden bağlantı çıkarımını her iki okuma profilindeki öğrenciler birbirine yakın sayıda kullanmışlardır (Ö1=6, Ö2=6, Ö3=5, Ö4=5). Metindeki olaylar arasında anlamsal ilişkiler kurmaya dayalı bir çıkarım türü olan bağlantı çıkarımını iyi ve zayıf okuyucuların aynı düzeyde kullanmalarının sebebi, metin tabanlı oluşturulan anlamın daha basit zihinsel süreçler gerektirmesidir. Öte yandan metindeki değinilmeyen detayların, anlamın oluşturulması için gerekli olan bilgi eksikliklerinin tamamlanmasına dayalı bir çıkarım türü olan genişletme çıkarımını iyi okuyucular daha fazla kullanmışlardır (Ö1=8, Ö2=15, Ö3=2, Ö4=2). Daha karmaşık zihinsel süreçler içeren genişletme çıkarımını zayıf okuyucuların az kullanmasının sebebi olarak metin dışı anlam kurma konusundaki yetersizliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca iyi okuyucuların en çok kullandıkları strateji çıkarımda bulunma stratejisi iken, zayıf okuyucuların ise farklı sözcüklerle ifade etme stratejisi olmuştur. Bu durum iyi okuyucuların okuma sırasında anlamı yapılandırmak için uğraş verdiklerini, zayıf okuyucuların ise kelime ve cümle yapılarının çözümlenmesi üzerine yoğunlaştıklarını göstermektedir. Buna karşın yine okuduğunu anlama başarısını etkilediği iddia edilen ana fikri belirleme (Piltan, 2007) ve özetleme (Belet ve Yaşar, 2007) stratejilerini her iki gruptaki öğrenciler de kullanmamışlardır. Buna neden olarak okullarda yürütülen Türkçe dersi öğretim sürecinde ana fikir belirleme ve özetleme çalışmalarına daha az zaman ayrılıyor olması düşünülmektedir (Ateş, 2011).

3.2. Zihinsel Süreçler

Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullandıklarının belirlenerek zihinsel süreçleri ortaya çıkarmak adına içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerden kodlama yapılırken öğrencilerin kullandıkları sözcük ve cümleler dikkate alınarak kavramsallaştırma işlemi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu zihinsel süreçler üç ana kategoride toplanmıştır. Kategorilerin isimlendirilmesinde Cleymer (1968), Anderson ve Krathwohl (2001) ve PIRLS (2001) çalışmalarından faydalanılmıştır. Bu kategorilerden yüzeysel anlama metindeki açıkça ifade edilen bilgilerin elde edilmesi ile ilişkili, derinlemesine anlama metin içinde doğrudan ifade edilmemiş bilgilere ulaşma ve okuyucunun ön bilgisi ile ilişkili, değerlendirme ise metnin üzerinde düşünme ve yargıda bulunma ile ilişkili süreçler olarak açıklanabilir. Belirlenen bu kategoriler ve alt boyutlarına ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

3.2.1. Yüzeysel anlama

Bu anlama sürecinde okuyucudan metinde açıkça ifade edilen bilgiye ulaşması beklenmektedir. Bu süreç neredeyse yorumlama gerektirmez. Metnin anlaşılması yüzeyseldir. Elde edilen bilgi, metindeki belirli bir cümlenin ya da paragrafın içerisinde bulunabilir. Bu anlama düzeyinde metindeki bir olayı ve bilgiyi tanıma ya da metindeki olayları sıralama beklenen görevlerdendir (Yıldırım, 2012). İyi okuyucuların otomatik bir şekilde gerçekleştirdiği bu süreç bilginin hatırlanmasına ve fark edilmesine yöneliktir.

Hatırlama: Hatırlama okunulan metinde açık bir şekilde ifade edilen bilgilerin uzun süreli bellekten geri getirilmesi ile ilgilidir. Bu çalışmada da okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin “metinlerde yer alan bilgileri, kelimelerin anlamlarını ve olayların sırasını” hatırladıkları saptanmıştır. Öğrenciler hatırlama zihinsel sürecini kullanarak metinleri anlamaya çalışmışlardır. Metindeki bilginin hatırlanması süreci basit düzeyde bir anlamının gerçekleştiğinin göstergesidir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Bunu destekler nitelikte bu çalışmada da hatırlama sürecini en çok kullanan zayıf okuyucu olarak nitelendirilen öğrenciler olduğu bulunmuştur.

Fark etme: Fark etme okunulan metinde açıkça sunulan bilgilerin bulunması ve tanınmasını içermektedir. Okuyucular bu süreçte kendilerine sunulan metindeki belirli bir bilgi ya da fikrin yerini belirlerler (Aslanoğlu, 2007). Bu çalışmada öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde “metindeki detayları, bağlamsal ipuçlarını, neden-sonuç ilişkilerini, karakterin özelliklerini” fark ederek metinleri anlamlandırmaya çalışmışlardır. Öğrencilerin bu süreci kullanmaları onlara kelimelerin anlamlarını bulmalarına, metinden doğrudan ifade edilen bilgilerden çıkarım yapmalarına, metinden gerçekleşen olaylar hakkında tahminde bulunmalarına katkıda bulunmuştur. Öte yandan fark etme sürecini iyi ve zayıf okuyucular eşit sayıda kullanmışlardır. İyi okuyucuların pratik bir şekilde gerçekleştirdiği bu süreç, zayıf okuyucular için metnin çözümlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte fark etme her iki grup tarafından da en çok kullanılan zihinsel süreç olmuştur. Bu sonucu destekler nitelikte PIRLS (2001) de belirtildiği üzere Türk öğrenciler bilgiyi elde etme ve kullanma konusunda daha başarılıdır.

Bu anlama süreçlerine ilişkin öğrencilerin vermiş oldukları örnek ifadeler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Yüzeysel Anlama Kategorisine İlişkin Zihinsel Süreçler ve Örnekler

Zihinsel Süreçler	Uyarıcı Metin Parçası	Verilen Cevaplardan Örnekler
Hatırlama	Dört parçadan oluşan ceviz içinin dışında ince ve sağlam bir zar vardır. Ben tazeyken sarı olan bu zar, kurduğumda kahverengiye döner.	“O tazeyken bir tane zar var. O sarı oluyor. Kurduğunda ise kahverengiye dönen bir şeymiş.” (Ö3)
Fark Etme	Çok geçmeden güvercinleri ağdan kurtardı.	“Arkadaşı olduğu için güvercinleri ağdan kurtarmış.” (Ö4)

3.2.2. Derinlemesine anlama

Bu anlama sürecinde okuyucudan metinde açıkça ifade edilen bilgileri yeniden organize etmesi ve bu bilgileri birleştirip yorumlaması beklenmektedir. Derinlemesine anlamının, daha karmaşık zihinsel süreçleri barındırdığı ve okunanlardan anlam oluşturulmasında önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012). Ayrıca bu süreçte okuyucular açıkça ifade edilmemiş bilgi ve fikirlerden çıkarımlar yaparlar. Metinde oluşan anlam boşluklarını doldururken, okuyucular geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanabilirler. Bu nedenle öğrencilerin yaptıkları çıkarımlardan ortaya çıkan anlam farklılık gösterebilir. Derinlemesine anlama süreci iyi okuyucular tarafından gerçekleştirilmesi beklenen okuma faaliyetlerini içermektedir.

Örnek verme: Örnek verme genel bir kavramın özelliklerinin belirlenmesini ve bu özelliklerin kullanılmasını içerir. Öğrenciler bir metni okurken daha iyi anlamak adına kişisel bilgilerini de kullanarak soyut anlatımları örneklendirirler. Bu süreç genel bir duruma yönelik olabileceği gibi en önemli olanı ayırt etmek ve ayrıntıları göstermek amacıyla da kullanılabilir (Temizkan, 2007). Bu çalışmada ise yalnızca iyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerden kız öğrenci bir defaya mahsus bu süreci kullanmıştır.

Açıklama: Açıklama, metnin anlaması zor bir kısmıyla ilgili durup düşünmeyi ve yazının ne anlatmak istediğini yorumlamayı içerir. Bu süreç metnin içerisinde yer alan ifadelerde açıkça belirtilmemiş düşünceleri bulmak için kullanılır. Bu çalışmada da okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin “metinlerdeki bilgiyi kişisel bilgiyi kullanarak, geçmiş deneyimlerden yola çıkarak, kendini karakterin yerine koyarak, görsel imgeler kullanarak, olayı kişiye özgü bir duruma sokarak, anlaşılmayan bir durumu metnin devamını okuyarak” açıklama yaptıkları saptanmıştır. Öte yandan iyi okuyucuların metni anlamak için gayret göstererek açıklama sürecini kullandıkları, zayıf okuyucuların ise anlama sorununa çare bulma konusunda zorluk yaşadıkları vurgulanmaktadır (Karasu, 2013). Bu çalışmada da iyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerin açıklama sürecini daha fazla kullandıkları bulunmuştur.

Karşılaştırma: Karşılaştırma iki ya da daha fazla sayıdaki durum ya da olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması ile ilgilidir. Öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde metindeki karakterler, yerler ya da olaylar hakkında

benzerlikleri ve farklılıkları bulup tanımlarlar. Bu çalışmada da öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde “metinden elde edilen bilgileri, karakterlerin duygusal özelliklerini” karşılaştırıp çıkarımlar yaparak metinleri anlamlandırmaya çalışmışlardır. Öte yandan bu çalışmada iyi okuyucuların bu süreci daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

İlişkilendirme: İlişkilendirme karşılaşılan bir durum ile benzer olaylar ya da geçmişte yaşanmış bilgiler arasında bağ kurulmasını kapsar. Yine bu çalışmada öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde “metinden elde edilen bilgileri ve bu bilgiler ile kişisel bilgileri neden-sonuç bağlamında” ilişkilendirerek çıkarımlar yapmışlardır. Yapılan bu çıkarımlar genişletme türünde olup metindeki anlam boşluklarının doldurulmasına yöneliktir. Metindeki bilgiler ile okuyucunun geçmiş bilgisini ilişkilendirilerek yapılan bu çıkarım, metinden tutarlı bir anlam oluşturmak için gereklidir (Tennent, Stainthorp ve Stuart, 2008). Bu tür çıkarımları iyi okuyucuların okuduğunu anlama sırasında davranış haline getirdikleri belirtilmektedir (Moffett ve Wagler, 1983). Benzer şekilde bu çalışmada da okuduğunu anlama sürecinde iyi okuyucuların 12 defa başvurduğu ilişkilendirme sürecini zayıf okuyucular yalnızca 2 kez kullanmışlardır.

Birleştirme: Birleştirme bir sistemi oluşturan öğelerin birlikte nasıl bir yapı bütünü oluşturduklarının ortaya konmasını içerir. Okuduğunu anlama sürecinde ise daha önceden sahip olunan bilgilerle metinden öğrenilen bilgilerin bütünleştirilmesidir. Bu çalışmada da öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde “metinden elde edilen bilgileri ve bu bilgiler ile kişisel bilgileri” birleştirerek çıkarımlar yapmışlardır. Yapılan bu çıkarımlar da genişletme türünde olup metindeki ayrıntıların ortaya çıkarılarak daha genel sonuçlara ulaşmaya yöneliktir. İyi okuyucuların bu süreci kullanmaya daha yatkın oldukları vurgulanmaktadır (Gürses, 2002). Bunu destekler nitelikte bu çalışmada iyi okuyucuların birleştirme sürecine 12 defa, zayıf okuyucuların ise 3 defa başvurduğu saptanmıştır.

Öngörüle bulunma: Öngörüle bulunma bir işin nasıl bir yol izleyeceğini daha önceden kavrayabilme ile ilişkilidir. Okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler bir cümlenin ya da metnin bir bölümünün anlamına ilişkin öngörüle bulunurlar. Bu çalışmada da okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin “metinlerde açıkça ifade edilmeyen bir duruma ve metnin devamına ilişkin” öngörüle buldukları saptanmıştır. Bu çalışmada iyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrenciler üç kez öngörüle bulunurken, zayıf okuyucu olarak nitelendirilen öğrenciler ise beş defa bu süreci kullanmışlardır. Ancak zayıf okuyucuların yaptıkları öngörülerin üçü yanlış anlam oluşmasına neden olmuştur. Bu nedenle yapılan öngörülerim metni anlamaya yönelik olması önem arz etmektedir.

Kestirme: Kestirme akla, sezgiye ve bazı verilere dayanarak bir olayın nasıl gerçekleşeceği ile ilgili gerçeğe yakın bir yargıya varmayı içerir. Bu süreç, okuduğunu anlama sürecinde de metnin sonraki bölümlerinde neler olacağını önceden anlaşılması ile ilgilidir (Çetinkaya, 2004). Bu çalışmada okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler “başlığı kullanarak metnin içeriğini ve metnin ilerleyen bölümlerinde neler olacağını” kestirmeye çalışarak metinleri anlamlandırmaya çalışmışlardır. Öğrenciler metnin içeriği hakkında kestirimler yaparak tahminde bulunmanın ötesinde çıkarımlar yaparak metinde doğrudan ifade edilmeyen bilgileri açıklarlar. Bu üst düzey bir anlamının gerçekleştiğinin göstergesidir. Bu çalışmada da iyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrenciler beş defa kestirme yaparken, zayıf okuyucu olarak nitelendirilen öğrenciler ise sadece bir kez bu süreci kullanmışlardır.

Önermede bulunma: Önermede bulunma ölçütlerden hareketle hipotezler oluşturmayı içerir. Okuduğunu anlama sürecinde ise öğrenciler önceki bilgilerinde de kullanarak metinde neler olacağına ilişkin hipotezler oluştururlar. Bunu gerçekleştirirken bağlamdaki ipuçlarından da yararlanırlar. Bu süreçte öğrenciler genişletme çıkarımının en üst düzeydeki zihinsel faaliyetini gerçekleştirmiş olurlar. Bu çalışmada ise yalnızca iyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerden kız öğrenci bir defaya mahsus bu süreci kullanmıştır.

Bu anlama süreçlerine ilişkin öğrencilerin vermiş oldukları örnek ifadeler Tablo 6’da sunulmuştur..

Tablo 6.

Derinlemesine Anlama Kategorisine İlişkin Zihinsel Süreçler ve Örnekler

Zihinsel Süreçler	Uyarıcı Metin Parçası	Verilen Cevaplardan Örnekler
Örnek Verme	Üstelik sadece siz insanlar değil, birçok hayvan da beni severek yer.	“Mesela sincap olabilir. Onlar çok seviyor.” (Ö4)
Açıklama	Ne kadar taze isem o kadar lezzetli olurum. Bir yıl kadar beklemişsem tadım biraz acımsı olur.	“Her meyvede olur. Beklerse bozulur. Buzdolabına da konmazsa bozulur. Böyle acı olur tadı. Yenmez.” (Ö2)
Karşılaştırma	1 kilogramım neredeyse 10 kilogram tavuk eti ya da 14 kilogram patates kadar enerji verir.	“Yani kendisi patatesten, tavuktan daha çok enerji veriyormuş.” (Ö3)
İlişkilendirme	Daha sonra güvercinler arkadaşları farenin yanına gittiler.	“Farenin yanına gittiler. Fare de ipleri kessin diye. Öyle kurtulmaya çalıştılar.” (Ö2)
Birleştirme	Kolesterolü olanlara ve şeker hastalarına da iyi gelirim. Ayrıca pek çok hastalığın tedavisi için tıpta ve eczacılıkta kullanılırım. Büyümenizi hızlandırırım ve zekânızı geliştiririm.	“Ceviz beynimizi geliştirir. Ceviz yersek sınavlarda iyi yaparız soruları iyi okuruz.” (Ö2)

Öngörüde Bulunma	Gerçekten güvercinlerin hepsi, kendilerini toplayıp kanat birliği yaptılar.	"Kanat birliği yapıp uçmuşlar. Bu şekilde kurtulabilirler." (Ö1)
Kestirme	Birliğin Önemi	"Böyle güçlü olmak. Birlikte olursak daha güçlü olabiliriz. Her şeyi böyle güçle halledebiliriz. Bunu anlatacak." (Ö2)
Önermede Bulunma	Güvercinlerin başkanı, arkadaşlarına döndü; ikinci önlemini açıkladı:	"Mesela yorulmamaları lazım. Bir yere konabilirler. Ağaca konabilirler. Hem avcının da onları yakalamaması için. Dinlenip sonra da uçabilirler." (Ö1)

3.2.3. Değerlendirme

Bu anlama sürecinde okuyucudan metinde sunulan bilgileri diğer kaynaklardaki ya da kendi bilgileri ile karşılaştırması ve bilginin doğruluğu konusunda yargılarda bulunması istenmektedir. Okuyucu bu süreçte kendini metinden ayrı tutarak metnin içeriğini ve dilini inceleyip değerlendirirken, metinde yazılanları eleştirel bir şekilde ele alması gerekmektedir. Ayrıca değerlendirme sürecinin, doğruluğun, kabul edilebilirliğin ve olma olasılığının niteliklerine odaklandığı belirtilmektedir (Yıldırım, 2012). Bu süreçte yer alan okuma faaliyetleri diğer zihinsel süreçlerle kıyaslandığında çok daha yüksek düşünme becerilerini gerektirmektedir. Bu sürece ulaşmış bir okuyucu anlama düzeyini en üst seviyede gerçekleştirmiş olur.

Cevap verme: Cevap verme bir söz, bir davranış veya yazıya karşılık olarak aklımdan geçenleri bildirmeyi içerir. Okuduğunu anlama sürecinde ise metnin diline ve içeriğine yönelik tepkide bulunmaktır. Bu çalışmada da okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin "metindeki dil bilgisel özelliklere ve metinde sunulan bilgiye karşı duygusal açıdan" cevap verdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin metnin diline ve içeriğine vermiş oldukları tepkiler aynı zamanda anlama sürecine duyuşsal açıdan da katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada da beklenildiği üzere bu süreci zayıf okuyucular hiç kullanmazken, iyi okuyucular ise dört kez cevap verme sürecine katılmışlardır.

Eleştirme: Eleştirme bir düşüncüyü, bir yargıyı inceleyerek doğruluk veya yanlışlığını ortaya çıkarmak ile ilgilidir. Okuduğunu anlama sürecinde de öğrencilerin okuduğu bir metin üzerinde düşünmesini ve metindeki fikirlere katılıp katılmadığının belirlenmesini kapsar. Kısaca bu süreç, okuyucunun metinle ilgili ortaya koyduğu kişisel yargılarını kapsamaktadır (Akyol, 1997). Bu çalışmada ise yalnızca iyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerden kız öğrenci bu süreci bir kez kullanmış ve okuduğu metindeki "karakterin gerçekleştirdiği eylemi" eleştirmiştir.

Sorgulama: Sorgulama bir sorun ile ilgili olarak soru sorup cevap istemekle ilgilidir. Öte yandan okuduğunu anlama sürecinde metindeki içeriğin önemini ya da bilginin doğruluğunun sorgulanmasıdır. Okuyucuların, metinle yazılanlarla aynı fikirde olmadıkları takdirde, sorgulayıcı bir tavırla bunu ifade etmesi beklenmektedir (Mather ve McCarthy, 2009). Okuyucular böylelikle okuduğunu anlama sürecine aktif bir şekilde katılarak yazarın bilgiyi nasıl aktardığını ve olaylara bakış açısını ortaya çıkarmış olurlar. Bu çalışmada da yine iyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerden kız öğrenci bu süreci bir kez kullanmıştır.

Yargıya varma: Yargıya varma kişi, durum veya nesnelere üzerine karşılaştırma ve değerlendirme yaparak bir sonuca ulaşmayı içerir. Okuduğunu anlama sürecinde ise metindeki bilgiyi okuyucunun kendi bilgi ve deneyimleri ile kıyaslayarak sonuca ulaşım anlamı vermesidir. Okuyucu metni değerlendirirken, metinde yer alan bilgiyi eleştirel bir şekilde inceler, bilginin doğruluğunun sorgular ve son olarak nihai bir yargıya ulaşır. Yani yargıya varmayı değerlendirme sürecinin son basamağı olarak sayılabilir. Bu çalışmada da iyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerden erkek öğrenci bu süreci bir kez kullanmıştır.

Farkında olma: Farkında olma kavranması gereken bir işlem ya da üründe uyumsuzluk ya da yanlışlar bulunup bulunmadığının denetlenmesi ile ilgilidir. Okuduğunu anlama sürecinde ise öğrencilerin kendi anlamalarını izlemelerini kapsar. Bu çalışmada da öğrencilerin "metni anlayıp anlamadığının, anlama sürecindeki yapılan hatanın ve anlama sürecindeki gidişatın" farkında oldukları saptanmıştır. Öte yandan iyi okuyucular zayıf okuyuculara kıyasla okuduğunu anlama ve anlamama durumunun daha fazla farkında oldukları belirtilmektedir (Kuruşer ve Özsoy, 2016). Benzer şekilde bu çalışmada da iyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrenciler yedi defa farkında olma sürecini kullanırken, zayıf okuyucu olarak nitelendirilen öğrenciler ise iki kez bu sürece dâhil olmuşlardır.

Bu anlama süreçlerine ilişkin öğrencilerin vermiş oldukları örnek ifadeler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Değerlendirme Kategorisine İlişkin Zihinsel Süreçler ve Örnekler

Zihinsel Süreçler	Uyarıcı Metin Parçası	Verilen Cevaplardan Örnekler
Cevap Verme	Zaten yeşil renkteki dış kabuğundan boya hammaddesi olarak faydalanılır.	"Hım, boya hammaddesi ne demek onu anlayamadım." (Ö1)
Eleştirme	Bir avcı, elinde sopası ve sırtındaki ağ ile ormana girdi.	"Ormana girdiyse avcılık yapacak o zaman." "Başka ne söyleyebilirsin?" "Avcılık yapması doğru bir şey değil diye düşünüyorum." (Ö1)
Sorgulama	Tuzağı görmeyerek taneleri yemeye başladılar, ağın içine düştüler. Avcı sevinç içinde meydana çıktı.	"Güvercinler şeye kanmış. Yaptığını bilmiyorlardı tuzağı. Onlar da yemleri yemişler, ağın içine girmişler. Avcı da çok sevinmiş. Ama kötü bir şey. Bir de ağ nasıl böyle bir sürüyü kaplayabiliyor?" (Ö1)
Yargıya Varma	Bir avcı, elinde sopası ve sırtındaki ağ ile ormana girdi.	"Böyle mesela, hayvanlar zarar görebilir. Avcı olmaması gerekir. Hayvanlar bizim için faydalı. O yüzden avlamamaları gerekiyor." (Ö2)
Farkında Olma	Artık beni daha iyi tanıdığınıza göre gönül rahatlığıyla size veda edebilirim. Hoşça kalın!	"Şimdi cevizi tanıdık. İyi olduğunu biliyoruz. Artık daha iyi tanıyorum onu ben. Mesela cevizin bu kadar yağlı olduğunu bilmiyordum. Bu kadar faydalı olduğunu da bilmiyordum." (Ö1)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, iyi ve zayıf okuyucu olarak belirlenen öğrencilerin okuduğunu anlama sırasında kullandıkları okuma-anlama stratejilerinin belirlenerek zihinsel süreçlerin betimlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören ve ölçütlere göre iyi ve zayıf okuyucu olarak belirlenen öğrencilere sesli düşünme yöntemi uygulanmıştır. Sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu öğrencilerin kullandıkları okuma-anlama stratejilerinin ve buna bağlı olarak zihinsel süreçlerin farklılık gösterdiği görülmüştür. İyi okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde daha fazla strateji kullanımı gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Nitekim anlama stratejilerinin okuma sürecinde kullanımının, okuma başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Kudret ve Baydık, 2016). Janssen, Braaksma ve Rijlaarsdam (2006) sesli düşünme yöntemi kullanarak yapmış oldukları çalışmada, iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre metinleri okurken daha fazla ve farklı stratejiler kullandıklarını saptamışlardır. Benzer şekilde Özek ve Civelek (2006) de sesli düşünme yöntemi kullanarak belirledikleri okuma-anlama stratejilerinin, öğrencilerin okuma yeterliklerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Yine Karatay'ın (2007) aktardığına göre iyi okuyucular okuma sırasında esnek stratejiler kullanarak ve kendini belli aralıklarla kontrol ederek okuduğu metin hakkında fikir yürütürler. Ancak zayıf okuyucular bu becerileri kullanmada pratiklik kazanmamışlardır.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç iyi okuyucuların en çok başvurdukları stratejinin çıkarımda bulunma, zayıf okuyucuların ise farklı sözcüklerle ifade etme olmasıdır. Bu sonuç iyi okuyucuların metni anlama konusunda daha fazla uğraş verdiklerinin, zayıf okuyucuların ise metin çözümlenmesinde kaldıklarının göstergesidir. Bunu destekler nitelikte Laing ve Kamhi (2002) de ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri ile sesli düşünme yöntemi kullanarak yaptıkları çalışmada iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre anlamlı derecede daha fazla çıkarım yaptıklarını sonucuna ulaşmışlardır. Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva (2008) iyi ve zayıf okuyucuların arasında en önemli farkın önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edebilmenin yanında çıkarım ve analiz yapabilmeye çalışmalarında ortaya çıktığını vurgulamaktadırlar. Öte yandan Stanovich zayıf okuyucuların anlamı yapılandırmaktan ziyade kelime tanıma stratejileri üzerine yoğunlaştıkları sonucuna ulaşmıştır (Stanovich'ten aktaran Kuruyer ve Özsoy, 2016). Laberge ve Samuels (1974) de okuyucuların kelimeleri tanımak için uğraş verdiklerinde okuma hızlarının yavaşlayarak okuduklarını anlamada azalma olacağını, bu nedenle iyi bir okuyucunun kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerini otomatik olarak yürütmesi gerektiğini ve bu şekilde metnin tamamının anlaşılmasının gelişeceğini ifade etmektedirler. Ayrıca Logan'a (1988) göre de okumaya yeni başlayan öğrenciler, kelimeleri ve harfleri otomatik olarak tanımayı öğrenene kadar anlamlı bir okuma etkinliği gerçekleştiremeyebilirler. Öte yandan başarılı okuyucuların, çok fazla çaba sarf etmeden yazının anlamını ortaya çıkaran süreçlere bilinçli bir şekilde farkında olmadan bir sayfaya bakıp anlamını gördüklerini iddia etmektedir (Logan, 1997).

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde 10 tanesi anlamsal, 4 tanesi de dilsel stratejiler olmak üzere toplamda 14 adet farklı okuma-anlama stratejileri kullanmışlardır. Benzer şekilde Çelik (1998) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde 23 farklı strateji kullandıklarını tespit etmiştir. Yine Yaylı'nın (2010) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, katılımcıların 10 adet bilişsel ve 5 adet üst-bilişsel strateji kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ancak yapılan bu çalışmada yer alan öğrencilerin küçük yaşlarda oldukları düşünüldüğünde, öğrencilerin okuma-anlama stratejilerini farkında olmadan kullandıklarını söylemek mümkündür. Yine Kuruyer ve Özsoy (2016) da ilkökul öğrencilerinin okumaya ilişkin birçok strateji kullandığını fakat bu stratejilerin farkında olmadıklarını belirtmektedirler. Nitekim Swanson (1988) okuma esnasında çocukların yetişkinlere kıyasla daha fazla strateji kullanmalarına karşın bu stratejilerin bilinçli kullanımına ilişkin farkındalıklarının daha az olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Williams (2005) ilkökul

öğrencilerinin bir metinde kullandıkları anlama stratejilerini yeni bir metne aktarma becerilerinin olmadığını, ancak talimat verildiğinde öğrencilerin bu stratejilerin farkına vardıklarını ifade etmektedir.

Araştırmada her iki gruptaki öğrencilerin de öyküleyici metinleri anlamlandırırken daha fazla strateji kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin okul öncesi dönemden başlayarak ilkokulun ilk yıllarında aşına oldukları öyküleyici metinlere ilişkin önbilgilerinin ve deneyimlerinin daha fazla olması ile açıklanabilir. Bununla birlikte öğrenciler bilgilendirici metinlerle okumayı öğrendikten sonra karşılaştıklarından dolayı bu metin türüne ilişkin sahip oldukları şemaları çok azdır. Nitekim çeşitli sınıf düzeylerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin okudukları öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlerden daha iyi anladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou, 2005; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Buna karşın dilsel (linguistic) stratejiler öğrenciler tarafından bilgilendirici metinlerde daha fazla kullanılmıştır. Bu sonuç bilgilendirici metinlerin yapısından barındırdığı kavramsal yoğunluk ve tanıdık kavramların az olması ile açıklanabilir (Crowe, 2007). Öğrenciler bu güçlüklerin üstesinden gelebilmek adına dilsel (linguistic) stratejileri kullanma eğilimi göstermişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç da okuma-anlama stratejileri olarak pek çok kaynak tarafından önerilen tahmin etme, çıkarımda bulunma, soru sorma ve izleme (denetleme) stratejilerini iyi okuyucuların daha fazla kullanmış olmalarıdır. İyi okuyucular bilinçli olarak bu stratejileri öğrenmemiş olsalar da metni anlayabilmek adına var olan bilgileri ve yorum güçleri ile birlikte bu stratejileri kullanmışlardır. Nitekim okuduğunu anlama sürecinde tahmin etme ve çıkarımda bulunma genellikle metinde daha sonra ne olacağını düşünmek ve metindeki bilgi parçalarını birleştirmek adına otomatik olarak yapıldığı belirtilmektedir (Özenici, Kınıs ve Seçkin, 2011). Ayrıca Caldwell ve Leslie (2010) sesli düşünme esnasında okuduğunu anlama sürecinde elde edilen bilgilerin zihinde kodlandığını ve böylelikle öğrencilerin bu bilgileri kendi cümleleri ile rahatlıkla ifade edebildiğini belirtmektedirler. Öte yandan yine anlama açısından önemli görülen stratejilerden ana fikri belirleme ve özetleme stratejilerini her iki gruptaki öğrenciler de kullanmayı tercih etmemişlerdir. Ateş'in (2011) çalışmasında belirttiği gibi okullarda ana fikir belirleme ve özetleme çalışmalarına daha az zaman ayrılması bu sonucu desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler metinleri anlamlandırırken okuduklarını zihinlerinde çeşitli süreçlerden geçirmektedirler. Williams (2002) da yetkin okumanın bireysel stratejilerin kullanımından çok daha fazlası olduğu; çoklu zihinsel süreçlerin birleşiminden oluşan bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin sesli düşünme tutanaklarından elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu üç ana kategoride toplanan zihinsel süreçler, okuyucuların anlama düzeyleri hakkında ipucu sağlamaktadır. Nitekim hem iyi ve hem de zayıf okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerin değerlendirme düzeyine daha az ulaşmış oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç uluslararası ölçekli sınavlardaki Türkiye için yapılan değerlendirme sonuçları ile yakınlık göstermektedir (PIRLS, 2001; PISA, 2009; PISA, 2012; PISA, 2015). Öte yandan PISA 2015 sonuçları, okuma becerileri alanındaki Türk öğrencilerin performanslarının önceki yıllardaki yapılan diğer sınavlara göre daha da düşük olduğunu göstermektedir. Bu sınavlardan elde edilen ortak sonuç çeşitli sınıf düzeyindeki Türk öğrencilerinin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmediği yönündedir. Erdoğan'a (2017) göre de öğrencilerin okudukları metinlerden üst düzey bilişsel bir anlam oluşturamamalarının nedeni, öğretmenlerin hazırladıkları soruların düşük bilişsel düzeyde kalmasıdır. Bunun aksine iyi hazırlanmış soruların öğrencileri düşünmeye, metinle ilgili sorgulama yapmalarına ve okuma sürecinde kişisel deneyimlerini kullanmalarına olanak tanıyarak bilişsel gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Kracl, 2012). Ayrıca bu araştırmada zihinsel süreçlerle ilgili sonuçlardan biri de iyi okuyucuların en çok kullandığı zihinsel süreçlerin derinlemesine anlama düzeyine ait olması, zayıf okuyucuların en çok kullandığı zihinsel süreçlerin ise yüzeysel anlama düzeyinde olmasıdır. Bu sonuç zayıf okuyucuların okudukları metinlerden kısmen daha basit düzeyde bir anlam oluşturdukları, iyi okuyucuların ise metinde yazılanları kendi bilgileri ile özümseyerek anlama ulaştıklarının bir göstergesidir. Benzer şekilde Swanson (1988) da ilkokul düzeyinde yapmış olduğu çalışmada zayıf okuyucuların sınırlı bakış açıları ile basit düzeyde bir anlama ulaştıklarını, iyi okuyucuların ise önbilgilerini kullanma, çıkarım yapma gibi daha üst düzey düşünme becerilerini kullanarak anlamı yapılandırdıklarını belirtmektedir. Ayrıca Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2012) zayıf okuyucuların kelime çözümleme için daha çok çaba sarf ettiklerini, bu durumun da onların metni anlamaya daha az zaman ayırmalarına neden olduğunu belirttikleri ve buna bağlı olarak zayıf okuyucuların okuduğunu anlama performanslarının iyi okuyuculara göre daha düşük olduğunu vurgulamaktadırlar. Öte yandan bu çalışmada iyi ve zayıf okuyucuların eşit sayıda ve en fazla kullandıkları zihinsel sürecin "fark etme" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu süreci kullanarak daha çok metinden doğrudan ifade edilen bilgilerden çıkarım yapmışlardır. PISA (2015) sonuçları da Türkiye'deki öğrencilerin %72,6'sının, metinde yeri belli olan açık bir şekilde ifade edilmiş bilgileri bulabilme ve çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi metinde bulabilme gibi okuma becerilerini içeren temel yeterlik düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Fakat öğrencilerin kendi anlamalarını değerlendirme yeterlilikleri çok düşüktür. Bu durum okuduğunu anlamının nihai amacına ulaşmasına engel teşkil etmektedir. Nitekim okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin kendi anlama süreçlerini değerlendirmeye dönük sorular sormalarının anlamaya daha çok hizmet ettiği belirtilmektedir (Tabaoda ve Guthrie, 2006). Öte yandan yapılan bazı deneysel çalışmaların sonuçları da kendini izleme stratejilerinin, okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermektedir (Crabtree, Alber-Morgan ve Konrad, 2010; Kozleski, 1989; Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson, 1998; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000). Ayrıca Ryan (1984) da öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kendilerini izleyip denetlediklerinde, daha başarılı olduklarını bulgulamıştır. Benzer şekilde, metindeki içeriğin anlamı ile ilgili öz-denetimli sorgulama yapmanın, öğrencilerin kendi anlamlarını daha etkin bir şekilde izlemelerine yol açtığı ve öğrencilerin

metinden üst düzey anlam oluşturabilmeleri için gerçekleştirdikleri zihinsel işlemleri sürekli kontrol etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Palinscar ve Brown, 1984).

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde çeşitli stratejiler kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte, okuduğunu anlama sürecinde metinleri anlamaya yönelik olarak çeşitli stratejiler kullanan öğrencilerin, okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları görülmüştür. Öte yandan hem iyi ve hem de zayıf okuyucuların, zihinsel süreçler bakımından değerlendirme düzeyine daha az ulaşmış oldukları sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle özellikle ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Bu konuda öğretmenlerin okuduğunu anlama sürecindeki değişkenlerin ve bu konuda üstlenecekleri rolün farkında olmaları gerekmektedir. Bu amaçla öğretmen adaylarına okuma öğretimi sürecinde strateji kullanımına yönelik bir eğitim verilmesi önerilmektedir. Öte yandan okuduğunu anlama sürecinde uygun stratejileri kullanan ve bu stratejilerin öğretiminde öğrencilerine model olan öğretmenlerin artması ile birlikte bireylerin üst düzey anlama becerisi edinmelerinin yanında yüksek öz düzenleme becerilerine de sahip olacağı umulmaktadır.

4.1. Sınırlılık ve Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Araştırma nitel bir yaklaşımla yürütülmüş olup, araştırmaya katılan öğrencilerin aynı grup içindeki farklı durumları incelenmiştir. Bu anlamda araştırma, sesli düşünme yöntemi kullanarak görüşme yapılan dört öğrenci ve bu öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca nitel bir çalışma olduğu için araştırma sonuçlarının genellenememesi de ayrı bir sınırlılık olarak görülebilir.

Buradan hareketle araştırmanın sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda, bu konu ile çalışma yapacak araştırmacılar için ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur:

1. Farklı sınıf seviyelerinde olmak üzere sesli düşünme yönteminin yanında öğrencilerin sınıf içerisinde okuma etkinliklerindeki davranışları gözlenerek anlama stratejilerinin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı detaylı bir biçimde betimlenebilir.
2. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde, anlama stratejilerini kullanma yeterlikleri incelenebilir.
3. Farklı sınıf seviyelerinde, öğrencilere verilecek anlama stratejileri eğitiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenebilir.
4. Öğrencilerin okuma sırasında akıllarından geçen zihinsel süreçlerin tanımlanarak bir model oluşturmak amacıyla boyamsal bir araştırma yürütülebilir.
5. Öğretmenler Türkçe dersi başta olmak diğer derslerde öğrencilerin düşünme, anlama ve karar verme gibi becerilerini geliştirmek amacıyla sesli düşünme yöntemini bir araç olarak kullanabilirler.
6. Öğretmenler sesli düşünme yöntemini geri bildirim olarak görmeliler ve öğrencilerin düşünme biçimlerini belirleyerek onlara anlama problemlerini çözmeye konusunda yardımcı olmalıdırlar.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırmacılar, bu çalışma sonucunda elde edilen ve paylaşılan bilgilerin bilimsel etik ve kurallara uygun olmasına özen göstermişlerdir.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu makaledeki isim sırasına göre birinci yazar, araştırma fikrini oluşturma, literatür taraması, verilerin analizi ve bulguların yorumlanması aşamalarında görev almıştır. İkinci yazar, literatür taraması, verilerin analizi ve makalenin rapor haline getirilmesi aşamalarında görev almıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

5. KAYNAKÇA

Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 163-179). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21, 10-17.

Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.) içinde, *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., (Eds.) Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Bouchard, M. (2005). *Comprehension strategies for English language learners: 30 research-based reading strategies that help students read, understand, and really learn content from their text books and other nonfiction materials*. New York: Scholastic Teaching Resources.
- Belet, Ş. D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Caldwell, J., & Leslie, L. (2010). Thinking aloud in expository text: Processes and outcomes. *Journal of Literacy Research*, 42(3), 308-340.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Clymer, T. (1968). "What is 'reading'? some current concepts." In H. Richie, & H. Robinson (Eds.), *Innovations and change in reading instruction* (pp. 7-29). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Crabtree, T., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2010). The effects of self-monitoring of story elements on the reading comprehension of high school seniors with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 33(2), 187-203.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4. ed.). California: Sage Publications.
- Crowe, D. A. (2007). *Reading comprehension instruction in the middle grades for students with learning and behavior problems*. Unpublished doctoral dissertation, Auburn University, Alabama.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artımına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, J. (1998). Dil öğreniminde okuma-anlama stratejileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 107-115.
- Çetinkaya, G. (2004). *Anadilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: okuma-anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), 44-47.
- Davis, J. N., & Bistodeau, L. (1993). How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols. *The Modern Language Journal*, 77(4), 459-471.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29, 471-492.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80.

- Epçayan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 207-223.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 173-191.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers* (4. ed.). Boston: Pearson Education.
- Güldenöğlü, İ. B., Kargın, T., & Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2807-2828.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012). Eğitimde sesli düşünme. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 55, 83-104.
- Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by elt learners at advanced level*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Heirweg, S., Smul, M. D., Devos, G., & Keer, H. V. (2019). Profiling upper primary school students' self-regulated learning through self-report questionnaires and think-aloud protocol analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 155-168.
- Hinostroza, J. E., Ibieta, A., Labbe, C., & Soto, M. T. (2018). Browsing the internet to solve information problems: A study of students' search actions and behaviours using a 'think aloud' protocol. *Education and Information Technologies*, 23(5), 1933-1953.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 35-52.
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14, 379-396.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34, 127-139.
- Kamhi, A., & Catts, H. (2008). The language basis of reading: implications of classification and treatment of children with reading disabilities. In K. G. Bulter, & E. R. Silliman (Eds.), *Speaking, reading, and writing in children with language and learning disabilities: New paradigms in research and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kamil, M. L., Intrator, S. M., & Kim, S. H. S. (2000). The effects of other technologies on literacy and literacy learning. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 774-776). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karlsson, J., Broek, P., Helder, A., Hickendorff, M., Koorneef A., & Leijenhorst, L. (2018). Profiles of young readers: Evidence from thinking aloud while reading narrative and expository texts. *Learning and Individual Differences*, 67, 105-116.
- Kispaal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading. Literature review. Reserach report DCSF-RR031*. London: DCSF.
- Kozleski, E. B. (1989). Improving oral reading performance through self-monitoring and strategy training. *Reading Improvement*, 26(4), 305-312.
- Kracl, C. (2012). Review or true? Using higher-level thinking questions in social studies instruction. *The Social Studies*, 103, 57-60.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Social Methodolgy*, 25, 47-76.
- Kudret, Z. B., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.

- Kuruyer, H. G., & Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel becerilerinin incelenmesi: bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Laberge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Laing, S. P., & Kamhi, A. G. (2002). The use of think-aloud protocols to compare inferencing abilities in average and below-average readers. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 437-448.
- Lau, K. (2018). Language skills in classical chinese text comprehension. *Journal of Psycholinguist Research*, 47(1):139-157.
- Logan, G. D. (1988). Toward a instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95(4), 492-527.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 123-146.
- Macceca, S. (2007). *Reading strategies for social studies*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Magliano, J. P., & Millis, K. K. (2003). Assessing reading skill with a think-aloud procedure and latent semantic analysis. *Cognition and Instruction*, 21(3), 251-283.
- Mather, P., & McCarthy, R. (2009). *The art of critical reading: Brushing up on your reading, thinking, and study skills* (2. ed.). Boston: McGraw-Hill Education.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook-qualitative data analysis* (2. ed.). London: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi-PIRLS 2001 ulusal rapor*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2015). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB.
- Moffett, J., & Wagler, B. J. (1983). *Student-centered language arts and reading, k-13: A handbook for teachers* (3. ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*, 55(1), 64-69.
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özenici, S., Kınıs, M., & Seçkin, H. (2011). Çıkarımda bulunma becerisi ve çıkarımların okuma-anlama sürecindeki işlevi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1665-1681.
- Özek, Y., & Civelek, M. (2006). A study on the use of cognitive reading strategies by ELT students. *The Asian EFL Journal*, 14, 1-26.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Palinscar, A. S., Brown, A. L., & Martin, S. M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*, 22(3), 231-253.
- Pardo, L.S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- Pasterfield M., Clarke S.A., & Thompson A. R. (2019). The development of a self-help intervention to build social confidence in people living with visible skin conditions or scars: A think-aloud study. *Scars, Burns & Healing*, 5, 1-8.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Persson, U. B. (1994). *Reading for understanding: An empirical contribution to the metacognition of reading comprehension*. Sweden: Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pritchard, R. (1990). Cultural schemata and processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 273-295.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 248-258.
- Seçkin, H., Özenici, S., & Kınısız, M. (2011). Okuma anlama sürecinde yapılan çıkarım türleri ve kategorileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1494-1509.
- Schunk, H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self regulation of learning and performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Someren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.
- Stadnik, A. M. (2018). Individualized categories of verbal reports in classroom think-aloud translation tasks. In M. Pawlak, & A. Wiertelak (Eds.), *Challenges of second and foreign language education in a globalized world* (pp. 153-166). Switzerland: Springer International Publishing.
- Swanson, B. B. (1988). Strategic preferences of good and poor beginning readers. *Reading Horizons*, 28(4), 255-262.
- Tabaoda, A., & Guthrie, J. T. (2006). Contributions of students questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 1-35.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tennent, W., Stainthorp, R., & Stuart, M. (2008). Assessing reading at key stage 2: Sats as measures of children's inferential abilities. *British Educational Research Journal*, 34(4), 431-446.
- Wade, E. S. (1990). Using think alouds to assess comprehension. *The Reading Teacher*, 43(7), 442-451.
- Wang, H. (2018). *Testing lecture comprehension through listening-to-summarize cloze tasks*. Singapore: Springer.
- Wang, Y. (2016). Reading strategy use and comprehension performance of more successful and less successful readers: A think-aloud study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(5), 1789-1813.
- Williams, J. P. (2002). Reading comprehension strategies and teacher preparation. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 243-260). Newark, DE: International Reading Association.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
- Wilhelm, J. D. (2001). *Improving comprehension with think-aloud strategies*. New York: Scholastic Inc.
- Yaylı, D. (2010). A think-aloud study: Cognitive and metacognitive reading strategies of elt department students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 234-251.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. V. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.

Yıldız, C. (2010). Okuma ve anlama öğretimi. C. Yıldız (Ed.) içinde, *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (ss. 115-152). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Zhang, L. J., Gu, P. Y., & Hu, G. (2008). A cognitive perspective on Singaporean primary school pupils' use of reading strategies in learning to read in English. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 245-271.

6. EXTENDED ABSTRACT

Understanding constitutes the foundation of reading activity, incorporating the functions of eye, voice, and brain such as vision, vocalization, perception, and configuration in the brain. The reading comprehension includes many cognitive processes. Focusing on the reading comprehension processes, researchers have studied what the reader thinks while reading. Using the method of thinking aloud, it is possible to describe and identify the cognitive processes that readers think during reading. In the think aloud method, the readers should tell what they understand and think by taking a break in the predetermined chapters while reading the text aloud. Thus, the verbal reports of the readers are recorded and information is acquired on how they discover the text and solve the comprehension problems. Although think aloud is sometimes critiqued of its validity and potential limitations, it is seen as a convenient and reliable strategy for interpreting the cognitive process in the reading comprehension.

The think-aloud method is used to describe the cognitive activities that are occurring in the reading comprehension process, to define the comprehension strategies used in this process and to improve the understanding skills. In this research, it is aimed to identify and compare the cognitive processes in the minds of good and poor readers during reading by using the method of think-aloud.

It is assumed that the results obtained from the research will be significant in terms of getting a general picture by explaining what comprehension strategies they use and how during the process of comprehension. It is expected that students will contribute to more qualified reading education studies by determining how the meaning is achieved according to the strategies they use. On the other hand, taking into consideration the reading comprehension performance of the studies in the light of their skills and strategies will contribute to the determination of students' needs in this subject and the development of appropriate reading programs.

The research design is case study, one of the qualitative research methods. The different situations of the students in the same group participating in the research were analyzed. However, case studies include in-depth analysis of data obtained through in-depth interviews, participant observations and document analysis. In this research, the method of think-aloud, which provides in-depth interview, was used as a data collection technique within the scope of the case study. Verbal data obtained through this method, which readers verbally explain what they think while reading, served to identify reading comprehension strategies and to reveal mental processes.

The research was carried out with four students attending the fourth grade in a public school in Efeler district of Aydın province in the 2017-2018 academic year. In the selection of students, the situations of having personal characteristics such as expressing themselves and being extroverted were also taken into consideration. No student was forced to participate in the study by both researchers and classroom teachers. In addition, attention was paid to not to have any problems such as mental disability and learning disability in determining the participants.

As a result of the analysis of the data acquired from the think-aloud protocols, it was seen that the reading comprehension strategies and mental process used by students diverged. It has been observed that students who are qualified as good readers practice more strategies at the reading comprehension process. Some other results acquired in this study is that good readers' strategy is to make inferences and weak readers' strategy is to express with different words. This result is an indication that good readers are trying hard to understand the text, and weak readers spend time analyzing the text. According to the results of the research, students used 14 different reading-comprehension strategies in total, 10 of which were semantic while 4 were linguistic strategies. It is possible to say that students use their reading-comprehension strategies unconsciously. This is because students are at an early age. In this research, it was concluded that the students in both groups practiced more strategies to understand the narrative texts. This result can be clarified by the fact that the students have more prior knowledge about the narrative texts that they are conversant with from preschool period to the first years of primary school. However, since students start to encounter informative texts when they learn to read, their knowledge of this type of texts is very limited. Besides, the students used more linguistic strategies in informative texts. This result can be clarified by the conceptual intensity in the structure of informative texts and the lack of familiar concepts in these texts. Students have a tendency to practice linguistic strategies in order to defeat these obstacles. Some other result obtained in the research is that good readers have used the estimation, inference, asking questions, and monitoring strategies suggested by many sources as reading-comprehension strategies. Although good readers have not consciously learned these strategies, they have used these strategies together with their existing knowledge and interpretation power to understand the text.

Research results show that students use a variety of strategies in the reading comprehension process. However, students' ability to evaluate their own understanding is very low. This situation prevents the reading comprehension from reaching its ultimate

goal. Thus, teaching activities aimed at improving students' comprehension skills should be emphasized especially in the first years of primary school. Therefore, teachers need to know the variables in the process of reading comprehension and be aware of the role they will play. For this purpose, it is offered to provide pre-service teachers training on the use of strategy in the process of reading teaching. After all, it is hoped that the teachers who use appropriate strategies in the process of reading comprehension and which are models for their students in teaching these strategies will increase. Thus, students are expected to acquire high level comprehension skills and have high self-regulation skills.