

Tahmin Etme Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi

Menderes Ünal¹

Özet

Tahmin etme stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemeyi hedefleyen bu araştırma ön test – son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma evreni Aksaray ili ilkokullarda okumakta olan öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemi ise Sarıyahşi ilçesi Şehit Vedat Büyükoztaş İlkokulu’nda okumakta olan 3. sınıflar içinden seçkisiz olarak belirlenen bir deney ve bir de kontrol grubu alınarak oluşturulmuştur. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış “Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)” ile toplanmıştır. Ölçme aracının kapsam geçerliği alanında uzman 2 öğretmen tarafından alınan görüşler ile test edilmiştir. 2017-2018 güz dönemi boyunca, deney grubunda tahmin etme stratejisiyle, kontrol grubunda ise geleneksel öğretimle dersler işlenmiştir. Yapılan t-test sonucunda grupların denk olduğu görülmüş olup deney ve kontrol gruplarına OABT dönem başında ve sonunda uygulanarak aralarında oluşan farkın anlamlılığı test edilmiştir. Araştırma sonucunda, tahmin etme stratejisiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testinden daha yüksek puan aldıkları, öğrencilerin tahmin etme stratejisi kapsamında meraklarının uyandırılmasının ve aktif katılımlarının sağlanmasının başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

1. GİRİŞ

Okuma, temel bir dil becerisi olarak ilkokulda başlamasına rağmen insanın tüm yaşamına damga vurmaktadır. Okuma başarısı, okuma süresi, okuma alışkanlığı, okuma amacı, okuma tutumu ve motivasyonu insanın tüm akademik hayatını etkilemektedir. Bu durum, okuma eğitimi ve okuma öğrenme sürecinin dikkatle tasarlanmasını ve yapılandırılmasını

1 Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, menderesunal@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9439-3308

gerektirmekte, yapılan uygulamaların verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Okuma eyleminden gaye anlamaktır. Okuduğunu anlama, metnin okunması esnasında anlamın çıkarılması ve bu anlamın yapılandırılmasıdır (Reutzel ve Cooter, 2009).

Anlama dinlerken, konuşurken, okurken ya da yazarken kelimelerden anlam çıkarmayı gerektirir. Okumanın merkezinde ise anlama vardır (Tankersley, 2003). Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Anlama bireyin yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği anlamı kavramasıyla mümkün olmaktadır. Bu etkinlik, bir dizi zihinsel işlemi gerektirmektedir. Okumada en önemli husus anlamadır ve anlam kelimelerde saklıdır. İyi bir okuma faaliyeti ancak bize verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilir. Bir yazıdaki kelimeleri anlama olmadan sadece seslendirmek okuma değildir (Luma, 2002). Anlama ve kavramayla sonuçlanmayan, öğrenmeye hizmet etmeyen okuma süreci başarılı sayılamaz. İlkokul yıllarından itibaren okuma-yazma öğretimiyle birlikte esas olan okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim verilmelidir. Bir okuyucu olarak öğrenciye okuma sürecinde kullanabileceği yöntem ve tekniklerin öğretilmesi gerekmektedir (Çiftçi, 2007).

Tompkins'e göre (2006) okuyucunun metni anlayabilmesi için "metni incelemesi, metne göz atarak ön bilgilerini kullanabilmesi, metnin uzunluğu ve yapısını incelemesi tahminler yapması, metnin kendi tecrübeleriyle ilişkilendirilmesi, metindeki önemli fikirleri belirlemesi, özet oluşturmaya ve metni değerlendirmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi için iyi okuyucuların kullandığı pek çok strateji ve yöntem bulunmaktadır. Erden ve Akman (1998) stratejiyi bireylerin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izledikleri yol olarak tanımlamaktadır. McNamara (2007), okuduğunu anlama stratejisini "*Belirli bağlamsal durumlarda kavramayı arttırmak için ortaya çıkan davranışsal veya bilişsel bir hareket*" olarak tanımlamıştır. Öğrenciler zaman zaman öğrenme ve anlama konularında başarısız olabilirler. Bu durum genel olarak konuya karşı ilgi eksikliği, motivasyon eksikliği, bir kelimeyi anlayamama, bir cümleyi anlayamama, bir bilgiyi diğerleriyle ilişkilendirememesi gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır. Bunun önüne geçmek için çeşitli okuma stratejileri geliştirilmiştir. Öğrenciler bu okuma stratejilerini kullanarak iyi birer okuyucu olma yolunda ilerlerler. Aynı zamanda bu stratejiler öğrencilere, önceden sahip oldukları bilgilerle metinden öğrendikleri bilgileri birleştirme konusunda yardımcı olur.

Okuma stratejilerinin bir başka faydası da öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkili bir şekilde anlayabilir ve bir sonraki metne daha iyi hazırlık yapabilirler (Gürses, 2002). Buna göre çevredeki kişileri

incelediğimizde bunların yeni bir bilgiyi öğrenmeye çalışırken birbirinden farklı yollar denediğini görülmektedir. Bunlardan bir kısmı okudukları materyali tekrarlar, bazıları not alır, bazıları da okudukları materyalin önemli bölümlerinin altını çizer. Bunlar okuma sürecindeki kullanım amacı, uygulama tarzları ve okunan metnin özelliklerine göre çeşitlilik göstermektedir. Bir metni okumaya başlamadan önce yapılması gereken ön çalışmalar vardır. Öğrenci ön bilgiyi nasıl kullanacağını, etkinlikler yoluyla ve öğretmenin örnek uygulamaları aracılığıyla öğrenebilir. Bu sayede küçük okurların metinle ilgili hızlı bir değerlendirme yapmaları sağlanabilir (Pressley ve Gaskins, 2006).

Okuma öncesinde anlamaya hizmet eden stratejilerden biri de tahmin etmedir. Tahmin, bir konu hakkında düşünülen şeydir. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğünde; *“akla, sezgiye veya bazı verilere dayanak olabilecek bir şeyi, bir olayı önceden kestirme”* olarak açıklanmaktadır (TDK, 2013). Tahmin etme, öğrencilerin, metinde daha sonra ne olacağı ve yazarın ne söyleyeceği yönünde beklentiler yarattığı bir okuma stratejisidir (The Institute of Education Science, 2010). Güneş’e (2009) göre *“Tahmin etme, metnin başlığından, görsellerden, anahtar kelimelerden yararlanarak, metnin türüne, biçim ve görünüm özelliklerine dayanarak, metnin içeriği hakkında hipotezler oluşturma işlemidir”*. İyi okuyucular okuma öncesinde okuma amacını belirlerler, neden okuması gerektiğini anlar ve uygun strateji seçerler. Okuma sırasında, beklenti oluşturur ve tahmin eder, güçlükler yaşadığında iyileştirme stratejileri kullanır, bağlamdan yararlanarak yeni kelimelerin anlamını öğrenir, anlamayı izler, yeni ve eski bilgileri organize eder okuduğuna tepki verir (Kuruyer ve Özsoy, 2006). Öğrenciler tahminde bulduklarında, daha sonra metinde neyle karşılaşabilecekleri konusunda beklenti oluşturmakta, muhtemel durumları kestirecek metinden öğrenmeyi umdukları bilgileri kendilerine göre düzenleyebilirler. Okuduğunu anlama stratejisi olarak tahmin etme genel olarak şu süreçleri içermektedir (Klingner, vaughn ve Boardman, 2007):

1. Öğrencilere konu ile ilgili ne bildiklerinin sorulması,
2. Tahmin yapmadan önce başlığın nasıl okunacağını ve metnin nasıl gözden geçirileceği
3. Öğrencilere tahminlerinin sorulması,
4. Tahminlerini okuma sürecinde, metinlerle karşılaştırmaları,
5. Okuma sonunda tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri,
6. Tahmin etmenin kendilerine ne gibi yarar sağlandığının öğrenilmesi

Metni göz gezdirmeye stratejisinin kullanılmasının ardından ön bilgiler yardımıyla okuma öncesinde metinle ilgili tahminlerde bulunabilirler. Metnin türü, metnin içeriği, metnin ana fikri, metnin konusu hakkında tahminde bulunmak hem okuyanın ön bilgileri okuma ortamına getirmesine katkı sağlar hem de dikkatini okuduğu metne vererek okuma yapmasını sağlar (Tuna, 2016). Ana düşünce ya da yaygın adıyla ana fikir, yazarın metinde ulaşmak istediği amacın en kısa ifadesidir. Ana düşüncüyü bir metinde anlatılanların bir yargı oluşturabilecek bir şekilde somut halde dile getirilmesi diye de tanımlar yapılabilir (Özkırımlı, 2007). Ana düşüncenin tespiti, okuyucuya yol göstererek onun konuyu anlamasına yardımcı olur (Aktaş ve Gündüz, 2005).

Metne göz atma konusunda öğrenciyi yönlendirmek ve cesaretlendirmek için sorular oldukça etkili araçlar olarak kullanılabilir. Sorular, öğrenciden düşünmesini talep eden, cevaplar yoluyla öğrencinin ön bilgileri hakkında ipucu veren, mukayese gücünü hakim kılan anahtarlar olarak görülebilir. Öğretmenlerin etkili bir soru sorma sürecinin gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerin hem doğru hem de yanlış yanıtlarıyla ilgilenmeleri gerekmektedir. Öğrencileri bu süreçte etkin tutma, farklı öğrencilerin düşüncelerini ele alarak düşüncelerdeki farklılıkları ve nedenlerini anlamaları için öğrencilere ek sorular sorma vb. öğretimle ilgili stratejileri kullanmaları önem taşımaktadır (Özaltun Çelik ve Bukova, 2016).

Tahmin etme stratejisi, okuma anlama becerisini geliştirmek amacıyla sıklıkla kullanılan etkili bir strateji olarak birçok bilim insanı ve eğitimci tarafından incelenmiştir. Bu strateji, okuyucunun metni okurken, daha önceki bilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak bir sonraki bölümü veya metindeki olayları tahmin etmesini içerir. Aşağıda tahmin etme stratejisinin kullanıldığı ve etkilediği alanlar özet olarak sunulmuştur.

1. Okuma Anlamayı Destekleme

Çoğu bilim insanı tahmin etme stratejisinin, okuma anlamayı derinleştirdiğini savunur. Özellikle Kintsch ve Van Dijk'ın (1983) "Kavrama Teorisi"ne göre, tahmin yapma stratejisi, okuyucunun metni işlemeye geçirme sürecini aktif hale getirir ve anlamayı destekler. Bu teoriye göre okuyucu, metni anlamlandırmak için sürekli olarak metinle ilgili hipotezler geliştirir ve bu hipotezleri okudukça doğrular veya reddeder.

2. Metinle Etkileşim

Goodman (1967), tahmin yapmanın "psikolinguistik okuma modeli" içinde merkezi bir rol oynadığını belirtmiştir. Goodman'a göre, okuma süreci sadece kelimelerin harflerini çözümlenmekten ibaret değildir. Okuyucu,

metin boyunca sürekli bir anlam üretir ve bu süreçte geçmiş bilgilerini, kelime dağarcığını ve metin bağlamını kullanarak tahminler yapar. Bu strateji okuyucunun metinle daha aktif bir etkileşim kurmasını sağlar.

3. Ön Bilgilerin Kullanımı

Schema Teorisi (Bartlett, 1932; Rumelhart, 1980) ise tahmin yapmanın okuyucunun ön bilgilerinin aktif kullanılmasını gerektirdiğini vurgular. Bu teoriye göre, okuyucular yeni bilgiyi daha önceki bilgi yapılarına (şemalarına) dayalı olarak anlamlandırır. Tahmin yapma stratejisi, okuyucuların bu şemaları etkin bir şekilde kullanarak yeni bilgilere dair beklentiler geliştirmesine olanak tanır. Bu da hem anlayışlarını hem de metne olan katılımlarını artırır.

4. Zihinsel Süreçlerin Aktifleşmesi

Nathanson ve Pruslow (2005) gibi eğitim bilimciler, tahmin etme stratejisinin öğrencilerin zihinsel süreçlerini aktif hale getirdiğini ve metinle ilgili farkındalıklarını artırdığını belirtirler. Okuyucular, metindeki ipuçlarını kullanarak anlam çıkarır ve bu da üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirir. Aynı zamanda bu strateji, okuyucuların metni daha derinlemesine işlemelerine yardımcı olur.

5. Problem Çözme Yaklaşımı

Tahmin etme, okuma sürecini bir problem çözme etkinliği gibi algılamayı sağlar. Paris, Wasik ve Turner (1991) gibi araştırmacılar, öğrencilerin tahmin yaparak metindeki boşlukları doldurma becerisini geliştirdiklerini ve bu yolla problem çözme becerilerinin de desteklendiğini savunurlar. Böylece, okuyucular sadece pasif bilgi alıcıları değil, aktif bilgi üreticileri haline gelirler.

6. Eğitimde Kullanımı

Tahmin etme stratejisi, Keene ve Zimmerman (1997) gibi okuma stratejileri üzerine çalışan eğitimciler tarafından da sıklıkla önerilen bir tekniktir. Bu strateji, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin metinle daha fazla ilgilenmesini sağlar ve öğretmenler tarafından öğrencilerin metni anlamlandırmasına yardımcı olmak için kullanılır.

7. Bilişsel Gelişim

Piaget'in Bilişsel Gelişim Teorisi (1964) açısından bakıldığında, tahmin etme stratejisi okuyucuların bilişsel gelişimini destekler. Çocuklar bu stratejiyi kullanarak okuma sırasında aktif bir şekilde düşünebilir, sorgulayabilir ve eleştirel bir bakış açısı geliştirebilirler. Bu da öğrenme sürecini daha etkin hale getirir. Tahmin etme sürecinde temel dayanak metni okumadan önce verilen ipuçlarının ve ön bilgilerin kullanılmasını sağlamaktır. Araştırmalar

ve eğitim uygulamaları okuma ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere metni kendi geçmiş bilgilerine bağlayacak ve düşüncelerini genişletecek biçimde stratejilerle ayarlamayı öğretmenin zor olduğuna işaret etmektedir (Coyne vd., 2009). Öğrenme güçlüğü, çocuğun okuma, yazma, aritmetik ya da dinleme, konuşma, akıl yürütme yeteneklerini kazanmada ve kullanmada yaşadığı güçluktur. Genellikle bu güçlük çocuğun, bilgi işlem süreçleri ve bilgiyi öğrenme yeteneği ile ilgili bir problemle birlikte, kendini idare etme ve sosyal becerilerdeki zorluğuna da yansımaktadır (Yavuzer, 2000).

Tahmin bulunma sürecinde okuyucunun kendisinden kaynaklanan sorunlar da ortaya çıkabilir. Öğrenci geçmiş bilgilerini nasıl kullanacağını kavrayamamış olabilir. Metindeki delilleri fark edemeyen öğrencinin tahminleri metnin içeriğinden uzak olabilir. Bilgilendirici metinlerdeki terimler ve cümle yapısı anlamayı zorlaştırabilir. Öğrencilere metin özelliklerini nasıl fark edecekleri ve kullanabileceklerinin öğretilmesi okuma öncesi becerilerin geliştirilmesinde önemlidir. Metin özelliklerinin farkında olmak ön ve arka kapaklara, başlık ve alt başlıklara, resim ve onların başlıklarına dikkat etmek öğrencilerin yapabileceği basit düzey çalışmalardandır. Örneğin okuma öncesi metne göz atıldığında yapışkan kâğıtlar kullanılarak bu kâğıtlara öğrencilerin tahminleri yazdırılabilir. Okuma tamamlandıktan sonra bu tahminler üzerinde tartışılarak bunların ana fikirler ilişkisi üzerine öğrenciler konuşturulabilir. Öğretmen, öğrencilere tahmin etmenin ne anlama geldiğini sorarak sınıfça ortak bir tanım oluşturulabilir. Okunacak metinle ilgili her öğrencinin tahminleri alındıktan sonra bütün sınıf ile birlikte bir tahmin listesi oluşturur ve genel değerlendirme ile etkinlik sonlandırılır.

Tahmin etme sürecinde öğretmenin, öğrencilere metinle ilgili soru sorması, metnin okunan paragrafının özetlenmesi, gerekli açıklamaların yapılması için yeni soruların sorulması, metnin daha sonraki paragraflarında neler olabileceğinin tahmin edilmesi için öğrencilere yol göstermesi gerekir. Öğrenciler metnin tamamını okumadan önce metinle ilgili bazı özellikleri kullanarak, metnin ne hakkında olacağı ile ilgili bir tahmin yazmalıdırlar. İdeal olan, tahminin başlığının yanına yazılmasıdır ki böylece öğrenciler tahminde bulunmaya alışsınlar ve öğretmen de gerçekten böyle yapıp yapmadıklarını kolayca kontrol edebilir (Duke ve Pearson, 2002). Tahmin etme sürecini desteklemek için öğretmenlerin metni okunmadan önce sorabileceği sorulara örnek olarak şu sorular verilebilir:

1. Okuduğun metnin üzerindeki resimde neler görüyorsun?
2. Metnin başlığını inceledin mi?
3. Neden bu başlık kullanılmış olabilir?

4. Böyle bir başlığa sahip olan metnin konusu ne olabilir?
5. Biraz sonra okuyacağımız bu metnin türü ne olabilir?
6. Yazar bu metni neden yazmış olabilir?
7. Buradaki başlık veya resimle ilgili bir bilgin var mı?
8. Başlık ve resim birlikte sana ne anlatıyor?

Bu sorular öğrenci seviyesine, konuya ve öğrenci sayısına göre çeşitlendirilebilir. Tahmin etme stratejileri, okuma öncesinde metnin içeriği hakkında öğrenciyi düşünmeye sevk eder. Okunacak metin hakkında mantıklı tahinlerde bulunmak için daha önceden yapılan çalışmalar vasıtasıyla öğrendiklerine ve tecrübelerine güvenmelidir. Ancak bu seçenekler boş bir zihinle yahut bir beklenti olmadan yapılmaz. Aksine metinle ilgili en olabilecek ihtimal üzerinde kafa yormaktır. Tahminler okuyucuların önceki bilgileri ile öğrenilmekte olan bilgileri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olduğundan böyle bir şema gelecek öğrenmelere temel atar ve okuyucunun zihninde yeni imgeler oluşturmasını sağlar. Tahminde bulunma ve çıkarımda bulunma birbirleriyle ilişkilidir; çıkarımda bulunurken okuyucunun ne yaptığına bakmak faydalı olabilir. Okuyucunun, okuyacağı bir metinle ilgili tahminde bulunma sürecinde izlenmesi gereken adımlar şu şekildedir (Kelley ve Clausen-Grace, 2007):

- ✓ Metnin ana başlığı ve bölüm başlıkları inceleme,
- ✓ Tahminde bulunmak için kitabın ön ve arka kapakları kullanma,
- ✓ Tahminde bulunmak için resimler, fotoğraflar ve şekiller inceleme,
- ✓ Okuma yaparken cevapları bulunabilecek olan soru listesi hazırlama,
- ✓ Metin veya kitabın konusu hakkında hali hazırda olan bilgiler kullanma,
- ✓ Metnin yazarı, türü ve yapısı hakkında bilinenler ortaya koyma,
- ✓ Var olan bağlantıları belirleyerek kullanma,
- ✓ Metindeki bir karakter hakkında bilinenleri kullanmadır.

Tahmin etme sürecinde öğretmenin tepkisi ve süreci yönetme biçimi oldukça önemlidir. Verilen cevapların, dile getirilen fikirlerin ve yürütülen tahminlerin doğruluk/yanlışlık açısından değerlendirilmemesi gerekir. Esas olan öğrencinin okuyacağı metne yönelik kestirimde bulunabilmesi, bunu alışkanlık haline getirmesi ve metni okurken tahminlerin doğruluğunu kontrol edebiliyor olmasıdır. Yukarıda sözü edilen sürecin ana unsuru olan tahmin etme stratejisini öğretmenlerin sınıfta nasıl uygulayabileceklerini inceleyen bir çalışmada (Block ve Israel, 2004) Öğrencilerin tahminlerini

metnin başında yapmaları ve daha sonra metni okurken bu tahminleri değerlendirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu süreç, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına ve okumada aktif katılım göstermelerine yardımcı olmaktadır.

Tahmin etme stratejisinin okuma kaygısını azaltmadaki etkilerini araştıran Nathanson, Pruslow ve Levitt (2008) özellikle okuma kaygısı yüksek olan öğrencilerin tahmin etme stratejisi sayesinde okuma becerilerini geliştirebildiklerini ortaya koymuştur. Bu stratejinin, öğrencilerin okuma sürecini daha az stresli hale getirdiği ve metinle ilgili güvenlerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Okuma alışkanlığı, insanların okuma eylemini bireysel gereksinimlerin bir gereği olarak sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde sürdürmesidir (Yılmaz, 2004). Okuma alışkanlığı okuma eylemine olan eğilimin yansımasıdır ve her eğilimin derinliği söz konusu eğilime ne kadar erken çağlarda başladığına bağlı olarak farklılıklar gösterir. Bireysel alışkanlıkların güçlü olmasını sağlayan en önemli etken, alışkanlığa yapılan eğilimin erken yaşlarda başlamasıdır (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Beydoğan (2010) okuma stratejilerini üç grupta ele almış, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası işe koşulan stratejiler olarak sınıflandırmıştır. Okuma öncesi kullanılan stratejileri metni gözden geçirme, metinle ilgili önbilgileri zihninde canlandırma, okuma amacını belirleme, metinde işlenen tema hakkında tahminde bulunma gibi zihinsel etkinlikler, okuyucuyla metin arasındaki ilişkiyi artıran, okuyucuyu metnin içine çeken uyarılar olarak tanımlamaktadır. Metin hakkında tahminde bulunma kavramının bireyin metnin konusu hakkında öngörüler oluşturması, metni gözden geçirirken metin hakkında tahminde bulunmasını, konuya ilişkin önbilgilerini kullanmasını içerdiğini, metinle ilgili sorulara cevap vermesini ve öğrenmesini kolaylaştıran stratejilerden birisi olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Duke ve Pearson'ın (2002) yapmış olduğu "Etkili Okuma Anlama Stratejileri Araştırması" isimli çalışmada tahmin etmenin okuma anlama stratejileri içinde en etkili yöntemlerden biri olduğunu savunmuşlardır. Bu araştırma, tahmin etme stratejisinin özellikle ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin metinle ilgili tahminlerde bulunarak anlamayı derinleştirdiklerini ve tahminlerini doğrulamak veya düzeltmek için metni dikkatle izlediklerini bulmuşlardır. İlkokul 3.sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen söz konusu çalışma ile erken yaşlarda şekillenen okuma anlama becerileri ve tahmin etme stratejilerini kullanma durumları araştırılmıştır.

2. YÖNTEM

Tahmin etme stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Ön test, son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki gruptan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2007). Buna bağlı olarak yarı deneysel çalışmanın özelliği, grupların yansız seçimini kapsadığı fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmadığıdır. Başka bir ifadeyle yarı deneysel yöntem, katılımcıların deney ve kontrol gruplarına atanmasında rastgele dağılımın kullanılmadığı bir deney yaklaşımı içerir (Creswell ve Clark, 2008). Araştırmaya ait deneysel desen aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-1: Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
G ₁	O _{1,1}	X	O _{1,2}
G ₂	O _{2,1}		O _{2,2}

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

O1,1: Deney Grubuna Ait Ön Ölçümler

O1,2: Deney Grubuna Ait Son Ölçümler

O2,1: Kontrol Grubuna Ait Ön Ölçümler

O2,2: Kontrol Grubuna Ait Son Ölçümler

X: Tahmin Etme Stratejisinin Kullanıldığı Uygulama

Bu araştırmanın çalışma evreni ilkokullarda okumakta olan öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemi ise Aksaray ili Sarıyahşi ilçesi Şehit Vedat Büyükközaş İlkokulu'nda 2017-2018 eğitim öğretim döneminde okumakta olan 3. sınıflar içinden bir deney ve bir de kontrol grubu alınarak oluşturulmuştur. İlgili okulun 3. Sınıflarında yer alan öğrencilerin (deney grubu= 13, kontrol grubu= 10) tamamı araştırmaya dahil edilmiştir.

Tahmin etme stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi isimli araştırmada verilerin toplanması için gerekli olan veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" (OABT) ile toplanmıştır. Ölçme aracının kapsam geçerliği alanında uzman 2 öğretmen tarafından alınan görüşler ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması, Kuder Richardson-20(KR-20)

formülü kullanılarak gerçekleştirilmiş olup güvenilirlik katsayısı olarak 0.85 olarak bulunmuştur.

Araştırmada; deney öncesinde ve deney sonrasında iki grubun da okuduğunu anlama başarılarının tespiti için, okuduğunu anlama başarı testi (OABT) uygulanmıştır. OABT uygulandıktan sonra, öğrencilerin doğru ve yanlışları belirlenmiş, veriler bilgisayar ortamına girilmiş ve her bir öğrenciye verdikleri doğru yanıtlar için puan verilmiştir. Ön test son test deney ve kontrol gruplu modellerde Karasar (2007) verilerin analizinde kullanılabilecek üç yöntem önermektedir. Bunlardan birincisi, grupların ön test ve son test puanlarındaki yüzde(%) artışlarına göre ortalama artışlarının karşılaştırılması, ön test puanlarını birlikte değişken olarak kullanıp, son test puanları arasındaki farka bakılması ya da ön test puanlarının karşılaştırılıp, ön testler arasında anlamlı bir farklılık yoksa yalnızca son test puanlarına ait ortalamalar arası farkların karşılaştırılmasıdır. İkincisi kovaryans analizi, üçüncüsü ise t testidir. Yapılan araştırmada t testi tercih edilmiş olup deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi farklılık gösterip göstermediği tespit edilirken bağımsız gruplar t- testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006).

3. BULGULAR VE YORUM

Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmektedir. Tahmin etme stratejisi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımı üzerindeki etkilerini incelemek için öncelikle her iki grupta yer alan öğrencilerin dönem başındaki okuduğunu anlama stratejileri kullanma düzeyleri arasında önemli farklılıkların olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 2. Kontrol Grubu öğrencilerinin tahmin sonuçları dağılımı

Kontrol Grubu	Başlık	Karakter	Olay	Yer	Ana Fikir	Toplam
1. Öğrenci	0	0	1	0	1	2
2. Öğrenci	0	1	1	0	1	3
3. Öğrenci	0	1	1	1	1	4
4. Öğrenci	0	0	1	0	1	2
5. Öğrenci	0	0	0	0	1	1
6. Öğrenci	0	0	1	0	0	1
7. Öğrenci	0	0	1	0	0	1
8. Öğrenci	0	1	0	0	0	1
9. Öğrenci	0	1	1	0	0	2
10 Öğrenci	0	1	0	0	1	2
Toplam	0	5	7	1	6	19

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubu öğrencileri toplamda 19 tahminde bulunduğu anlaşılmaktadır. Detaylar incelendiğinde ise başlık ile ilgili herhangi bir tahminde bulunmadıkları ancak olay örgüsü ile ilgili 7 öğrencinin doğru tahmin ettiği görülmektedir. Buna karşılık olarak deney grubu öğrencilerine ait tahmin sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubu öğrencilerinin tahmin sonuçları dağılımı

Deney Grubu	Başlık	Karakter	Olay	Yer	Ana Fikir	Toplam
1. Öğrenci	0	1	1	1	1	4
2. Öğrenci	1	1	1	1	1	5
3. Öğrenci	1	1	1	1	1	5
4. Öğrenci	1	1	1	1	1	5
5. Öğrenci	1	1	1	1	1	5
6. Öğrenci	0	1	1	1	1	4
7. Öğrenci	0	1	1	1	1	4
8. Öğrenci	0	1	1	1	1	4
9. Öğrenci	0	1	0	1	0	2
10. Öğrenci	0	1	0	1	1	3
11. Öğrenci	1	1	1	1	1	5
12. Öğrenci	0	1	1	1	1	4
13. Öğrenci	1	1	1	1	1	5
Toplam	6	13	11	13	12	55

Tablo 3’e göre deney grubu öğrencileri okuma parçasının başlığı, karakter, olay, yer ve ana fikir alt başlıklarının toplamında 55 tahminde bulunduğu anlaşılmaktadır. Detaylar incelendiğinde ise başlık ile ilgili 6 doğru tahminde buldukları halde karakter ve yer ile ilgili 13’er öğrencinin doğru tahmin ettiği görülmektedir. Her iki grup karşılaştırıldığında her alt boyutta ve toplamda deney grubu öğrencileri daha çok doğru tahminde buldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen grupların okuduğunu anlama stratejileri ön ölçümlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur

Tablo 4: Okuduğunu Anlama Ön Test Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Okuduğunu Anlama ÖNTEST	Deney	13	14,77	4,82	21	1,56	,303
	Kontrol	10	13,01	3,20			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ön ölçümlerine göre grupların arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(21)} = 1,56, p > 0,05$). Bu sonuçlar, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, diğer bir ifadeyle iki grubun birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Grupların okuduğunu anlama stratejileri son ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmış, sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Okuduğunu Anlama Son Test Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Okuduğunu Anlama SON TEST	Deney	13	15,54	3,82	21	2,15	,044
	Kontrol	10	12,00	3,97			

Tablo 5’e göre öğrencilerin okuduğunu anlama son test puanları incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($t_{(21)} = 0,044, p < 0,05$). Söz konusu farkın deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak tahmin etme stratejisi işe koşularak gerçekleştirilen ders etkinliklerinin standart okuma anlama etkinliklerine göre daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.

Başaran’ın (2013) Türkçe öğretimi bağlamında tahmin etme stratejisinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışmada, tahmin etmenin öğrencilerin okuma sürecinde daha etkin bir şekilde yer almasına yardımcı olduğunu iddia etmektedir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ortaya konmuş, tahmin etme stratejisinin ilköğretim düzeyindeki öğrencilerde hem okuma hızı hem de anlamayı olumlu yönde etkilediği bu çalışmanın bulguları ile mevcut çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Bu bulguları destekler nitelikteki Temur ve Bahar’ın (2011) İlköğretim

Öğrencilerinde tahmin etme stratejileri üzerinde yaptıkları çalışmada, tahmin etme stratejisini öğretmenin öğrencilerin okuma başarısına etkilerini araştırmıştır. Tahmin stratejisinin öğretildiği sınıflarda öğrencilerin metinle ilgili daha doğru tahminlerde buldukları ve okuma anlama becerilerinde belirgin bir iyileşme olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma, öğrencilerin tahmin becerilerinin geliştirilmesinin okuma sürecine olan katılımlarını artırdığını ve okuma anlama performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, ilkokul 3. Sınıf Türkçe dersinde tahmin etme stratejisi kullanmanın, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin etkileri sınıanmıştır. Bu bölümde tahmin etme stratejisine dayalı öğretimle, mevcut programa dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tartışılmıştır. Bulgulara genel olarak bakıldığında, tahmin etme stratejisine dayalı öğretimin, okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde farklılık yarattığı söylenebilir. Araştırmada gruplara ön test olarak uygulanan okuduğunu anlama başarı testinden deney grubu ($X=14,77$), kontrol grubu, ($X=13,01$) aralarında anlamlı bir farklılık ($p=0,303$) çıkmamıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak deneysel işlem öncesi benzer nitelikte gruplar seçilmiştir. Daha sonraki süreçte deney grubuna deneysel işlem uygulanırken kontrol grubuna uygulanmamıştır. Bu uygulamalar sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, uygulanan tahmin etme stratejisinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını (Deney son test, $X=15,54$); kontrol son test, $X=12,00$) arttırdığı görülmüştür ($p= 0,044$). Diğer bir ifadeyle deney grubunda uygulanan tahmin etme okuduğunu anlama stratejisi, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırırken, kontrol grubundaki mevcut programa dayalı öğretim yöntemi deney grubu ile karşılaştırıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırmada etkili olmamıştır. Sonuç olarak tahmin etme okuduğunu anlama stratejisi uygulanan deney grubu ile mevcut programa dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer bir ifade ile okuma anlama stratejilerinden tahmin stratejisinin anlama üzerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilim insanları ve eğitimciler, tahmin etme stratejisinin okuma anlama sürecine önemli katkılar sağladığını ve bu stratejinin özellikle öğrencilerin okuma sırasında daha aktif bir rol almasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Tahmin etme, okuyucunun metni anlamlandırma sürecinde daha bilinçli bir

okuma deneyimi yaşamasını sağlar ve okuduğu metni daha derinlemesine anlamasına katkıda bulunur. Örneğin tahmin etmenin okuma sürecindeki merkezi rolünü gösteren ilk çalışmalardan biri olarak kabul edilen Psikolinguistik Tahmin Modeli'ni geliştiren Goodman (1967)'a göre okuma sırasında okuyucular sürekli olarak bağlam ipuçlarını ve geçmiş bilgilerini kullanarak kelimelerin ve olayların ne olacağını tahmin ederler. Bu modelde okuma sadece bir kod çözme etkinliği değil, aynı zamanda okuyucunun anlam oluşturma sürecinde tahminler yaparak metni anlamlandırmaktadır.

Hiebert ve Kamil (2005) özellikle erken yaşlardaki okuma eğitimi üzerine yaptıkları çalışmalarda, tahmin etme stratejisinin okuma gelişimine katkılarını incelemiştir. Bu çalışmada, çocukların kelime çözümleme becerilerinin henüz gelişmediği dönemlerde tahmin etme stratejisinin anlam kurmada önemli bir araç olduğu bulunmuştur. Çocuklar, metindeki bağlam ipuçlarını kullanarak kelimeleri tahmin ederler ve bu sürecin, okuma akıcılığını ve anlama becerisini geliştirdiği iddia edilmektedir.

Yılmaz ve Benli'nin (2010) sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve üstbilişsel okuma stratejileri üzerine yaptığı araştırmasında, tahmin etme stratejisinin okuma anlama sürecine etkilerini incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin okuma sırasında aktif stratejiler kullanarak anlam oluşturma süreçlerine odaklanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Tahmin etme stratejisinin, öğrencilerin metinle daha fazla etkileşime girmesini sağladığı ve anlamaya yönelik farkındalıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2002) yaptığı çalışmada, tahmin etme stratejisinin Türk öğrencilerde okuma anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin tahmin etme becerilerini geliştirmelerinin, okuma anlama başarısına olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Özellikle tahmin stratejisini aktif olarak kullanan öğrencilerin, okudukları metni daha hızlı ve derinlemesine anladıkları gözlemlenmiştir.

Duran ve Sezgin (2012) okuma stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okuma başarılarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Bu çalışma, tahmin etme stratejisinin okuma öğretiminde öğrencilere doğrudan kazandırılmasının önemini vurgulamış ve bu stratejiyi kullanan öğrencilerin okuduğunu daha iyi anlamada başarı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Tahmin etmenin metni anlamada ve öğrenci motivasyonunu artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalardan yola çıkarak tahmin ederek okumanın öğrencideki merak duygusunun gelişmesini sağladığı söylenebilir. Söz konusu okuma

stratejisi ile öğrenci okunulacak olan ya da okunan metne karşı daha da ilgi duymuş olacaktır (Gül, 2013). Okuma öncesi yapılan tahminler öğrenciye kendisi için bir okuma planı geliştirme ve konu hakkında tartışabilme fırsatı hazırlamaktadır. Okumaya başlamadan önce metin hakkında genel bir anlam çıkarmak amacıyla başlıklara, koyu renkle veya italik olarak yazılmış bölümlere dikkat etmek, metin hakkında tahminler yapmaya olanak sağlamaktadır. Metin ile ilgili bir kavram üzerinde yoğunlaşmak ve beyin fırtınası yapmak ise önbilgilerin hatırlanmasına ve okuma öncesi soru üretilmesine yardımcı olmaktadır (Çöğmen, 2008). Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012) tarafından yapılan araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinden TİÖÖ (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütleme) okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, TİÖÖ okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği anlaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin tahmin etme stratejisini öğrenme ve kullanmalarının anlama becerilerini geliştirmelerine kanıt sunması bakımından dikkate değerdir. Diğer taraftan Güneş'in (2009) okuma becerileri ve anlama stratejileri üzerine yaptığı çalışmalarda, tahmin etmenin önemli bir okuma anlama stratejisi olduğunu vurgulamıştır. Güneş (2009)'in araştırmaları, Türk öğrencilerin okuma sırasında tahmin yapma becerilerinin yeterince gelişmediğini ve bu becerinin öğretim yoluyla kazandırılması gerektiğini öne sürmektedir. Özellikle okuma sırasında tahmin yapma ve bu tahminleri metnin ilerleyen kısımlarıyla doğrulama süreci sıklıkla ele alınmıştır. Bu bağlamda tahmin etme, okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin, okuduğunu anlama başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda okuduğunu anlama stratejilerine dayalı öğretim kapsamında yer alan uygulamaların sınıf öğretmenleri tarafından uygulanması önerilmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ve okumaya yönelik ilgilerini artırmak için Türkçe derslerinde okuma stratejisinden yararlanılabilir. Program geliştirme uzmanları, öğretmenler ve idareciler bu konuda bilgilendirilebilir. Bu tür çalışmalar öğrencilerin yaratıcılıklarını ve görsel yeteneklerini de geliştireceği için yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma Stratejilerini kullanma durumları ve bu Stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8/8 Summer, p. 225-240.
- Beydoğan, H.Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim*, Sayı 185, Kış.
- Block, C. C. (2004). *Teaching comprehension*. New York: Pearson Education Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 6. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Coyne, M.D., Zipoli, Jr.R.P., Chard, D.J., Faggella-Luby, M., Ruby, M., Santoro, L.E. & Baker, S. (2009). Direct Instruction of Comprehension: Instructional Examples From Intervention Research on Listening and Reading Comprehension. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 25(2-3), 221-245.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri Ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *TÜBAR*, Sayı 9, 231-242
- Creswell, J.W. & Clark, V. L. (2008). *Designing and conducting mixed methods research*. USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Duke, N. & Pearson, P. D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension*. In A.E. Farstrup & S.J.Samuels (Eds) *What Research Has To Say About Reading Instruction* (3rd ed, pp. 205-242) Newark DE: International Reading Association.
- Duran ve Sezgin. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7/4, Fall, p. 1649-1662.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. & Uzuner, F.G. (2012). *Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2).
- Erden, M. & Akman, Y. (1998). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme: Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Goodman, Kenneth S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.

- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Güneş, F. (2009). Anlama Becerilerini Geliştirme. Eğitim ve Denetim. *Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayın Organı (TEM-SEN)*, 7(20), 11-19.
- Gürses, T. (2002). *Reading Strategies Employed By ELT Learners At Advanced Level*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice*. New Jersey, NJ: Erlbaum
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelley, M.J. & Clausen-Grace, N. (2007). *Comprehension Shouldn't Be Silent*. Newark: International Reading Association.
- Kuruyer, H.G. & Özsoy, G. (2016). İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Luma, S. (2002). *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri Ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- McNamara Danielle S. (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nathanson, S., Pruslow, J. & Levitt, R. (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers: Results of a Questionnaire Survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.
- Özaltun Çelik, A. & Bukova Güzel, E. (2016). Bir Matematik Öğretmenin Ders İmecesini Boyunca Öğrencilerin Düşüncelerini Ortaya Çıkaracak Soru Sorma Yaklaşımları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 7(2), 365-392.
- Özkırmı, A. (2007). *Türk Dili Dil ve Anlatım*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). *The Development of Strategies of Readers*. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, 609-640). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995), *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- Pressley, M. & Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1, 99– 113.
- Reutzell, D.R. & Cooter, R.B.(2009). *The Essentials Of Teaching Children To Read: The Teacher Makes The Difference*. Boston: Pearson Education.
- Rumelhart, D. E. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition*. In R. J. Spiro, C. B. Bertiam, ve W. E. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 33-58.
- Tankersley, K. (2003). *Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Temur, T., Bahar, Ö. (2011). Metacognitive awareness of reading strategies of Turkish learners who learn English as a foreign language. *European Journal of Educational Studies* 3(2), 421-427.
- The Institute Of Education Sciences (2010). *Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade*. (NCEE 2010-4038) Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Tuna, L. (2016). *Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna Ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türk Dil Kurumu (2013). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK
- Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, M., & Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136