Grafik Düzenleyicilerin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Katkısı*

Prof. Dr. Erol Duran

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7581-3821>

Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Uşak – TÜRKİYE

Kübra Yüzgeç

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-5156-4219>

Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 29.01.2020

Kabul: 20.03.2020

On-line Yayın: 25.03.2020

Anahtar Kelimeler

Okuma

Okuma Stratejileri

Anlama

Grafik Düzenleyiciler

İlkokul

Araştırma Makalesi

* Bu araştırma, Prof. Dr. Erol Duran danışmanlığında, Kübra Yüzgeç tarafından hazırlanan yüksek lisans tez verilerine dayalı olarak hazırlanmıştır.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.41517>

Öz

Bu araştırma, "Grafik düzenleyicilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkısı nedir?" sorusuna cevap aramaktır. Araştırmada karma model ve eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Uşak il merkezinde ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 28 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçim tekniği olarak kolay ulaşılabilir örneklem tekniği belirlenmiştir. Nicel veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları ile elde edilmiştir. Hazırlanan bu çalışma kâğıtları, ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Nitel veriler ise "Grafik Düzenleyicileri İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Katkısı Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Uygulama, haftada iki ders saati olmak üzere, 10 hafta sürmüştür. Araştırmanın birinci alt problemi için elde edilen veriler, bağımlı gruplar t-testi ile ikinci alt problemi için elde edilen veriler ise içerik analizi ve tematik kodlama yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın ön test ve son test puanları arasında, 29,64 puanlık bir artış görülmektedir. Bu artış manidar bir artıştır. 10 haftalık bir uygulama sonunda, çalışma grubunun puanın düşük düzeyden, iyi düzeye çıkması, grafik düzenleyicilerle okuduğunu anlama çalışması uygulamasının, öğrencilerin anlama becerilerine katkı sağlamıştır demek yanlış olmaz. Uygulamanın kalıcı yönünün yüksek olduğu söylenebilir. Çalışma grubundakilerin tamamına yakını uygulamayı beğendiklerini ve faydalı bulduklarını; bu okuduğunu anlama uygulamalarının Türkçe derslerinde kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Çoğu, okumaya ilişkin olumlu tutum değişikliğine sahip olduklarını söylemişlerdir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Duran, E. ve Yüzgeç, K. (2020). Grafik Düzenleyicilerin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Katkısı. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Year: 13, Number: 79, Spring, p. 21-30.

Contribution of Graphic Organizers to the Understanding Skills of the Primary Fourth Year Students

Prof. Dr. Erol Duran

Usak University, Faculty of Education, Department of Classroom Education, Usak – TURKEY

Kübra Yüzgeç

Usak University, Social Sciences Institute, Usak – TURKEY

Article History

Submitted: 29.01.2020

Accepted: 20.03.2020

Published Online: 25.03.2020

Key Words

Reading

Reading Strategies

Understanding

Graphic Organizers

Primary School

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.41517>

Abstract

This research aims to answer the question of “What is the contribution of graphic organizers to the development of reading comprehension?”. The mixed model and action research pattern were used in the research. The study group of the research consists of 28 students who attend the fourth grade of primary school in the city of Uşak. Easily accessible sampling technique was determined as the sample selection technique. Quantitative data were obtained with worksheets prepared by the researchers. These prepared worksheets were used as pre-test, post-test and permanence test. Qualitative data were collected through the entitled "Contribution of Graphic Organizers to Primary School Fourth Grade Students' Reading Comprehension Skills Interview Form". The application lasted 10 weeks, two hours a week. The data obtained for the first sub-problem of the research were analyzed by dependent groups t-test and the data obtained for the second sub-problem were analyzed by content analysis and thematic coding. Between the pre-test and post-test scores of the study, a shot of 29.64 points can be seen. This increase is a significant. At the end of a 10-week application, it would not be wrong to say that the study group's improvement from the low level to the good level and the application of reading comprehension with graphic organizers contributed to the comprehension skills. It can be said that the permanent aspect of the application is high.

Almost all of those in the study group liked to practice and found it useful; They stated that they wanted these reading comprehension practices to be used in Turkish lessons. Most of them said that they had a positive attitude change about reading.

1. GİRİŞ

Okuduğunu anlama çocukluk zamanlarında kazanılması gereken çok önemli bir beceridir. Birey salt okumanın ötesinde okuduğu metni analiz edebilmeli, bir bulmaca gibi metni çözebilmeli aynı zamanda metinde geçen düşüncenin özünü çıkarabilmelidir. Bu beceriyi kazanmış bireyler akademik ve kültürel anlamda kendilerini tamamlama fırsatı bulurlar ve iyi bir iletişim becerisine sahip olurlar.

Okuma eylemi geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemli bir faaliyet olup teknolojinin gelişimine bağlı olarak niteliğinde değişim olan bir beceridir. Bu durum okuma becerisinin tanımının ve niteliğinin gelecek zamanda da değişebileceği gösterir (Keskin ve Baştuğ, 2012). Günümüzde ise okumanın birçok tanımı bulunmaktadır.

Okuma eylemini, Razon (1980) sözcükleri, cümleleri, yazıyı, algılama ve kavrama, yazılı sembollerden anlam çıkarma olarak tanımlar. Göğüş (1978) okumayı, görme ve seslendirme açısından fizyolojik; anlama açısından bilişsel bir süreç olarak tanımlamış ve eğer duyu organlarıyla zihin arasında olması gereken bağ kurulmazsa okuma yapılmış sayılmaz demiştir. Kavcar ve Oğuzkan'a (2004) göre de okuma bir algılama ve kavrama meselesidir. Gözün, zihnin ve ses organlarının koordineli çalışması ile iyi bir okuma gerçekleşir. *'Anlama, karmaşık bir süreçtir. Bir yazı ya da konuşmanın iletmek istediği düşünce, görüş ya da öneriyi okuyarak ya da işiterek kavrayabilme yeteneğidir. Anlama, okunan bir yazının, dinlenen bir konuşmanın iletmek istediği mesajın kavranmasını sağlayan bir öğrenme alanıdır. Sözlü ya da yazılı olarak anlatılanları tam anlamak, doğru tepki verme ve sağlıklı bir iletişim kurmada yadsınmaz bir öneme sahiptir.'* (Göçer, 2007).

Harris (2005) okumanın yazar ve okuyucu arasında ki etkileşim, iletişim durumu olduğundan bahsetmiştir. Aytaş'a (2005) göre ise okumada beş duyu organı da etkilidir ve okumayı beş duyu organı ile zihnin anlam çıkarma işlevinin harmanlandığı bir faaliyet olarak tanımlar. Güneş (2009) okuma becerisini, okuma ile alınan bilgilerin sıralama, sınıflama, inceleme, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçerek çıkarılan anlamın ön bilgiler ile birleştirip zihinde düzenlenmesi olarak ifade eder. Doğan (2017) bireyin bu süreçlerden sonra yeni ürünler koyarak sentez yapacağını ve edindiği bilgileri kendi inanç, tutum, değer yargılarına göre destekleyip ya da yargılayıp değerlendireceğini söyler. Gündüz ve Şimşek'e (2011) göre okuma, sözcük ve cümleleri algılamada çok önemlidir. Aynı zamanda bireye gelişme, öğrenme, eğlenme ve bilgilenme ödülleri sunar.

Okumayı öğrenme çocuklukta kazanılır ve okuma, öğrenmenin temelini oluşturur (Paris, 2005). İnsanın edindiği bilgilerin büyük kısmı okuma eylemi sonucunda anlama ile edinilir (Beydoğan, 2010). Yani okuma insanın temel öğrenme yoludur (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). *"Türk Dil Kurumu'nun Büyük Türkçe Sözlüğünde 'okumak' kelimesine on farklı anlam verilmesine rağmen hepsinin 'anlamak' ile ilgili olduğu söylenebilir."* (Özdemir, 2010). Okuma, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir süreçtir (Coşkun, 2002; Aytaş, 2005; Akyol, 2007) ve okumanın temel amacı anlamadır (Demirel, 1990; Güneş, 2000; Akyol, 2001; Kırıcı, 2004; Ocak, 2004; Aytaş, 2005; Akyol, 2006; Çoğmen, 2008; Karatay, 2010; Ülper, 2010; Akyol ve Bulut, 2014; Bahap ve Baydık, 2016; Kuşdemir, 2016; Baltacı, 2017). Okumanın amacı okunulan metnin anlaşılması ve idrak edilmesidir. Okuma metindeki mesajı, duyguyu ve düşünceleri, istekleri anlamak için yapılır (Kırıcı, 2004; Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Eğer anlama gerçekleşmemiş metnin içeriği öğrenci tarafından çözümlenmemişse, öğrenme amacına hizmet etmemişse o okuma amacına ulaşmamış demektir (Kuşdemir, 2016).

Bir metni okuyan öğrencinin metni kavrayabilmesi ve anlama becerisini geliştirebilmesi için belli stratejiler kullanması gerekir. Öğretmenlerin de bu stratejileri sınıf içerisinde yaptığı etkinlikler ile öğrencilere göstermesi ve kullanımlarını desteklemesi gerekmektedir (Kuşdemir, 2016; Doğan, 2017). Okuma ve anlama becerisi bir öğrencinin ilköğretimden yükseköğretime kadar başarısını etkilemektedir. Bu sebeple bu süreç tesadüfe bırakılmamalıdır ve öğrenci okuma-anlama sürecinde gerekli olan stratejileri kullanacak etkililikte olmalıdır (Beydoğan, 2010).

1.1. Okuma Stratejileri

Topuzkanamış ve Maltepe, (2010) strateji kavramını *"karşılaşılan okuma problemini halletmek üzere kişinin o anda tasarladığı bir çözüm yolu"* şeklinde tanımlamışlardır. Eğitimde strateji öğrenim sürecini kolaylaştıran, öğrenciye cesaret veren, etkili öğrenme yöntemidir (Özçakmak, 2015). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin, sınıf öğretmenlerinin esas uğraşı olması gerekliliğinin farkında olan araştırmacılar günümüze kadar birçok strateji, yöntem ve teknik önermişler ve bu stratejileri uygulamışlardır (Demirel ve Epçaçan, 2012). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek ve verimli okumayı gerçekleştirmek için okuma öncesi,

okuma sırası ve okuma sonrasında birçok strateji ve teknik kullanması önemlidir (Güngör, 2005; Bulut, 2013). Temizkan (2008), okuduğunu anlama stratejilerini “Metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir.” diye tanımlamıştır ve bu stratejilerin amacının öğrencilerin okuduğunu anlama seviyesini yükseltmek olduğunu vurgulamıştır.

Özbay ve Özdemir’e (2012) göre okuma becerisinde çıkarım yapmak çok önemlidir. Eğer okuyucu çıkarımda bulunabiliyorsa, yazarın açık açık yazmadığı fakat üstü örtülü söylediği mesajın farkına varır. Bu yüzden amaç saptama, tahminde bulunma, ana fikri belirleme, geriye dönüş yapma ve çıkarımda bulunma basamakları birer okuma stratejileridir.

Alanyazın tarandığında, okuma stratejileri ile ilgili çok sayıda sınıflama olduğu görülmektedir (Güngör ve Ün Açıkgöz, 2006; Epçaçan, 2009; Susar Kırmızı, 2006; Akyol, 2007). Örneğin, Susar Kırmızı’nın (2006), sınıflaması şu şekildedir:

Okuma Öncesi Stratejiler	Okuma Sırasında Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)	Okuma Sonrası Stratejiler (Düzeltilme ve Anlamlandırma Stratejileri)
<ul style="list-style-type: none"> Gözden Geçirme/İnceleme Okuma Amaçlarını Belirleme Önbilgileri Harekete Geçirme Sorular Çıkarma Tahminde Bulunma/Hipotez oluşturma 	<ul style="list-style-type: none"> Sözcükleri Tanımlama İlişki Kurma Zihninde Canlandırma Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular Oluşturma Hedefe Odaklanma Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme Not Alma Karmaşık Noktaları Belirleme Akıcı Okuma 	<ul style="list-style-type: none"> Özetleme Soruları Yanıtlama Sentez Yapma Metni Görsel Öğelerle İfade Etme Değerlendirme

Tablo 1. Okuma Stratejileri

1.2. Grafik Düzenleyiciler

“Anlamli öğrenme, yeni öğrenilen kavramların zihinde yer alan önceden edinilmiş kavramlara belirli bir düzen ve hiyerarşi içerisinde bağlanmasıyla oluşur.” (Nakiboğlu ve Çamurcu, 2014). Bir kavramı öğretebilmek için bilgileri kategorilere ayırmak yani sınıflandırmak gerekir. Kavramları etkili bir şekilde öğretimini yapmak yani kategorize etmek için çeşitli yöntemler vardır. Bu yöntemler; kavram haritaları, anlam çözümleme tabloları, kavram ağları, kavram tabloları, kavram bulmacaları, kavramsal değişim metinleri, kavram karikatürleri ve grafik düzenleyicilerdir (Çiydem ve Özdemir, 2015). Grafik düzenleyiciler kavramlar arası ilişkileri gösterir, bilgileri basit ve anlaşılır bir şekilde düzenlerler (Farris, 2004; Lubin ve Sewak, 2007; Parker, 2009; Duran ve Özdil, 2018; Tavşanlı, Kozaklı ve Kaldırım 2018). İyi bir grafik düzenleyici bir konuyu bütünsel olarak gösterir. Bir sayfa yazı ile anlatılamayacak bir konu, bütünün parçalarını ve bu parçalar arası ilişkiyi gösterdiği için bir grafik düzenleyici ile çok rahat anlaşılabilir (Jones, Pierce ve Hunter, 1998).

Öğrencilerin okurken önlerine çıkacak alışkın olmadıkları fikirlere hazırlamak için öğrendikleri ile yeni bildikleri arasında bağ kurmaya yardımcı olan örgütleyiciler öğrencilere yazılı ya da sözlü olarak sunulabilirler. Ayrıca örgütleyicilerin en önemli özellikleri ön bilgiler ve deneyimlerle metindeki düşünceleri ilişkilendirmesidir. Örgütler hikâye veya açıklamalı metinler için geliştirilebilir ve tanıdık olmayan, anlaşılması zor kavramların anlatılmasında yardımcı olur (Çakıcı ve Altunay, 2006).

1.3. Araştırmanın Önemi

Her ne için okuma yapılsa yapılsın ister gazete okumak ister hikâye, roman, deneme vb. okumak ister bir afiş okumak burada asıl amaç okunan şeyi eksiksiz kavrayabilmektir. Bazı okuma tanımlarında da vurgulandığı gibi, okuma anlamaktır ve bir metnin anlaşılması da okunması kadar önemlidir. Ayrıca okuma becerisinin gelişmesi için anlama düzeyinin geliştirilmesine değeri verilmelidir. (Ateş, 2008).

Yukarıda anlatılan nedenlerden dolayı, okuduğunu anlama çalışmaları temel eğitimin en önemli

görevlerinden biridir. Önemli bir sorun alanı olmaya devam eden, okuduğunu anlamayı geliştirme çalışmalarına devam edilmelidir.

Bu manada okuduğunu anlama çalışmalarına katkı sağlamak amacıyla, grafik düzenleyicilerin, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkısı araştırılmak istenmiştir. Alan yazında hikâye metinlerini anlamada grafik düzenleyicilerin katkısını araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeplerle bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; "Grafik düzenleyicilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkısı nedir?" sorusuna cevap aramaktır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Grafik düzenleyicilerin okuduğunu anlama becerisine katkısı nasıldır?
2. Öğrencilerin grafik düzenleyicilerle okuduğunu anlama uygulamaları hakkında görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine grafik düzenleyicilerin katkısını ölçebilmek amacıyla karma model kullanılmıştır. Araştırmanın deseni 'Eylem araştırması' olarak belirlenmiştir. *"Eylem araştırması gerek akademisyenler gerekse de süreç içerisinde araştırmacı rolü üstlenen öğretmenler tarafından aktif olarak kullanılan ve eğitimin çeşitli konularında sistematik ve bilimsel olarak bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yararlanılan bir yöntem olarak görülmektedir. Eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amacı ise, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlamak ve değiştirerek geliştirmeye çalışmaktır."* (Kuzu, 2009)

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Uşak il merkezindeki ilkököl dördüncü sınıfa devam eden 28 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 13'ü erkek; 15'i ise kız öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçim tekniği olarak kolay ulaşılabilir örneklem tekniği belirlenmiştir. Veriler 2018-2019 eğitim öğretilimi yılının bahar döneminde toplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları ile elde edilmiştir. Bu çalışma kâğıtları, ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Çalışma kâğıtlarında bir metin; bu metne ilişkin üçü metin içi ve üçü metinler arası olmak üzere altı soru yer almaktadır. Ön test, son test ve kalıcılık testlerinin her biri aynı şekilde düzenlenmiştir. Her bir testte benzer zorluktaki metinler ve sorular yer almaktadır.

Nitel veriler ise, "Grafik Düzenleyicilerin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Katkısı" adlı görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu beş farklı sorudan oluşmaktadır. Bu sorular şunlardır:

- Grafik düzenleyicilerle yapılan anlama uygulamalarını beğendiniz mi? Faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
- Grafik düzenleyicilerle yapılan anlama etkinlikleri sonrasında, okumaya ilişkin tutumunuzda bir değişiklik oldu mu? Açıklayınız.
- Bu uygulamaların Türkçe derslerinde kullanılmasını ister misiniz? Hangi sıklıkla kullanılmasını istersiniz? Açıklayınız.
- En çok beğendiğiniz ya da hiç beğenmediğiniz etkinlik hangisidir? Açıklayınız.
- Başka neler eklemek istersiniz.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama aşamaları şu şekildedir. Birinci aşama uygulamada kullanılacak metinlerin belirlenmesi aşamasıdır. Uygulamada 14 tane öyküleyici metin kullanılmıştır. Kullanılan metinler dördüncü sınıf öğrencilerin düzeyine uygun olması amacıyla alan uzmanları ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak belirlenmiştir. Metinler seçilirken, metinlerin uzunluğuna, öğrencinin eğitisel düzeyine uygunluğuna, öğrencinin yaşına uygunluğuna ve anlamlılığına, metinlerin değer içermesine dikkat edilmiştir.

İkinci aşama, çalışma kâğıtlarının hazırlanması aşamasıdır. Bir metinle ilgili en az iki çalışma kâğıdı

hazırlanmıştır. Çalışma kâğıtları grafik düzenleyici stratejisine uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışma kâğıtlarında metinlerle ilgili görsellere yer verilmiştir.

Üçüncü aşamada, gerekli izinlerin alınması aşamasıdır. Dördüncü aşama ise ön test uygulaması aşamasıdır. Bu uygulama için iki benzer zorlukta iki farklı test verilmiştir. Beşinci aşama, uygulama aşamasıdır. Uygulama, haftada iki saat olmak üzere, 10 hafta sürmüştür. Altıncı aşamada son test uygulanmıştır. Son test içinde benzer zorluktaki iki çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Yedinci aşama kalıcılık testi aşamasıdır. Kalıcılık testi, son testten üç hafta sonra ve iki çalışma kâğıdı ile uygulanmıştır.

Son aşama ise görüşme verilerini toplama aşamasıdır. Görüşme araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşme sorularının yer aldığı ölçme aracı, sınıfta öğrencilere dağıtılmış ve tekrar toplanmıştır. Görüşme sırasında, ölçme aracındaki sorularla ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği için şu çalışmalar yapılmıştır.

Uzmanlardan Görüş Alma: Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirme sırasında, ikisi Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyen ve dördü sınıf öğretmeninden oluşan uzmanlardan görüş alınmıştır. Ayrıca, ön test son test ve kalıcılık testlerini üç farklı sınıf öğretmeni okumuş ve ortalamaları alınmıştır.

Uygulama Öncesi Pilot Uygulama: Uygulama öncesinde, bir okulda ve 30 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile pilotla uygulama yapılmıştır.

Katılımcılardan Alıntı: İkinci alt problem için, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Yetkinlik: Araştırmayı, okuduğunu anlama eğitimi ile ilgili çalışmaları olan bir akademisyen ile 3 yıllık tecrübeye sahip bir sınıf öğretmeni ile birlikte yürütmüştür.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problemi için elde edilen veriler, bağımlı gruplar t-testi ile ikinci alt problemi için elde edilen veriler ise içerik analizi ve tematik kodlama yoluyla analiz edilmiştir. Birinci alt problemde ön test son test ve kalıcılık testi için ikiyeşer test yapılmış ve ortalaması alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve bu bulgular ile ilgili yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Grafik düzenleyicilerin okuduğunu anlama becerisine katkısı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo2-3 yer verilmiştir.

Çalışma grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin karşılaştırmalar Tablo2’de verilmiştir.

Uygulama	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
Ön test	28	46,6	14,1	27	-	,000
Son test	28	76,3	7,99			

Tablo 2. Çalışma Grubunun ön test ve son teste ait bağımlı gruplar t testi sonuçları

Tablo 2’de verilere göre, dördüncü sınıf öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları puanlara göre, öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=-13,937$, $p<05$). Öğrencileri uygulama sonrası puanları ($\bar{X}=76,33$), uygulama öncesi puanlarına ($\bar{X}=46,69$) göre oldukça yüksektir.

Uygulamanın kalıcılık düzeyini belirlemek amacıyla, son testten yirmi bir gün sonra, ön test ve son testte kullanılan çalışma kâğıtları ile benzer zorluktaki kalıcılık testi uygulanmıştır. Öğrencilerin son test ve kalıcılık puan durumunu belirten veriler, Tablo 3’te aşağıda sunulmuştur.

	Uyg	N	X	SS	sd	t	P
ulama							
Test	Son	28	76,33	7,997	27	8,935	,000
ılık	Kalıc	28	70,62	6,441			

Tablo 3. Çalışma Grubunun son test ve kalıcılık testine ait bağımlı gruplar t testi sonuçları

Bu tabloda yer alan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin son test ve kalıcılık puanlarının sonuçlarına göre öğrencilerin puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=8,935$, $p<05$). Öğrencilerin kalıcılık puanlarının ($\bar{X}=70,62$), son test puanlarına ($\bar{X}=76,33$) oranla kaybın yüksek olmadığı görülmüştür.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin grafik düzenleyicilerle okuduğunu anlama uygulamaları hakkında görüşlerine” ilişkin bulgular, Tablo 4’te verilmiştir.

Kategori	n / f	Örnek Cümle
Beğenme ve Faydalı Bulma	25 / %89	<p>Ö6: Etkinliklerin faydalı olduğunu düşünüyorum çünkü bilmediğim birçok şey öğrendim ve metinler ile ilgili görseller ilgimi çekti.</p> <p>Ö21: Çok beğendim ve faydalı olduğunu düşünüyorum. Anlama becerimi geliştirdi.</p> <p>Ö27: Beğendim ve faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü metinler ile okumam hızlandı çalışma kâğıtlarıyla anlamam kolaylaştı.</p>
Okumaya İlişkin Olumlu Tutum Değişikliği	21 / % 75	<p>Ö4: Okumaya karşı değişikliğim olumlu oldu. Eskiden giriş, gelişme ve sonuç kısımlarını ayırmakta güçlük çekiyordum. Şimdi daha kolay yapıyorum.</p> <p>Ö13: Grafik düzenleyicilerin okumaya karşı isteğimi arttırdığını düşünüyorum.</p>
Türkçe Derslerinde Kullanım İstekliliği	25 / % 89	<p>Ö4: Evet isterim, grafik düzenleyiciler ile metin işlemek daha anlaşılır oluyor.</p> <p>Ö21: Evet isterim, görsellerin olması daha iyi oluyor.</p>
Kullanım Sıklığı	Haftada 2 ders saatinden fazla olmasını isteyenler 12 / % 43	<p>Ö17: Haftada üç ders kullanılmasını isterim.</p> <p>Ö24: Bir haftada aynı gün olmamak şartıyla üç ders saati olabilir.</p> <p>Ö28: Bir haftada üç kere kullanılmasını isterim çünkü derslerimizde daha başarılı oluruz.</p>

	Haftada 2 ders saatinden az olmasını isteyenler	11 / %39	Ö3: Ayda bir ders yapılabilir. Ö7: Ayda üç ders yapılabilir. Ö23: İki Haftada bir ders yapılmasını isterim.
	Haftada 2 ders saati olmalı.	5 / %18	Ö13: evet haftada farklı günlerde iki defa kullanılmasını isterim. Ö18: Bence bir haftada iki kere olmalı.

Tablo 4. Öğrencilerin grafik düzenleyicilerle okuduğunu anlama uygulamaları hakkında görüşleri

Tablo 4’deki veriler incelendiğinde, çalışma grubundakilerin 25’i (%89), uygulamayı beğendiklerini ve faydalı bulduklarını; 21’i(%75’i), okumaya ilişkin olumlu tutum değişikliğine sahip olduklarını; 25’i (%89) bu uygulamaların Türkçe derslerinde kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Türkçe derslerinde bu uygulamalar hangi sıklıkta kullanılmalı sorusuna 12 (%43) öğrenci haftada “Haftada 2 ders saatinden fazla olmalı.”, 11 (%39) öğrenci “Haftada 2 ders saatinden az olmalı.” ; 5 (%18) öğrenci “ haftada 2 ders saati olmalı” diye cevap vermiştir.

SONUÇ

Araştırmanın bulguları ışığında, alt problem sırası dikkate alınarak sonuçlar verilmiş ve tartışılmıştır.

Araştırmanın ön test ve son test puanları arasında, 29,64 puanlık bir artış görülmektedir. Bu artış manidar bir artıştır. 10 haftalık bir uygulama sonunda, çalışma grubunun puanın düşük düzeyden, iyi düzeye çıkması, grafik düzenleyicilerle okuduğunu anlama çalışması uygulamasının, anlama becerilerine katkı yaptığını söylemek yanlış olmaz. Ayrıca, kalıcılık testine baktığımızda, son teste göre %7’lik bir kayıp olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun puan ortalaması, 46,69’dan 76,33’e çıkmış ve kalıcılık testinde 70,62 puana düşmüştür. Bu kayıp çok önemli bir kayıp değildir. Uygulamanın kalıcı yönünün yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin sonuçları şu şekildedir. Çalışma grubundakilerin tamamına yakını uygulamayı beğendiklerini ve faydalı bulduklarını; bu uygulamaların Türkçe derslerinde kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Çoğu, okumaya ilişkin olumlu tutum değişikliğine sahip olduklarını söylemişlerdir. Ancak öğrencilerin yarıya yakını bu uygulamanın haftada iki ders saatten fazla olmaması gerektiğini söylerken diğer yarısı ise 2 ders saati veya daha fazla olmasını istemektedirler.

Öğrenmeler için okuma gereklidir ve okuma ancak anlama ile desteklendiğinde hedefine ulaşır yani okumada öğrenimin gerçekleşmesi için bireyin okuduğunu anlaması şarttır. Okuma okuyucunun hem zihinsel hem sosyal olarak metni yeniden zihninde oluşturduğu bir iletişim sürecidir ve ilköğretim okullarının temel amacı bu iletişim şeklini öğrenciye kazandırabilmek ve bu sürecin kalıcılığını sağlayabilmektir (Ocak, 2004). Okuma faaliyetinden bir kazanç elde etmek istiyorsak öğrenciyi okumaya yönlendirmeli ve okuduğunu anlamasını sağlamalıyız (Akyol ve Yıldız, 2011; Kuşdemir, 2016).Çünkü okuduğunu anlamayan bir öğrencinin diğer derslerde başarısı düşer. Okuduğunu anlama etkinliği bu yüzden önemlidir (Özyılmaz ve Alcı, 2011).

Okuduğunu anlama çalışmaları ilkökul dördüncü sınıf eğitim öğretimi sürecinin en önemli kısımlarından biridir. Bu beceri kazandırılırken çeşitli yöntemlere başvurmak gerekir. En değerli yöntemin dahi birkaç kez kullanıldıktan sonra verimi düşer. Bu sebeple yöntem çeşitliliği önemlidir. Bu araştırma, okuduğunu anlama çalışmalarında kullanılmak üzere yeni bir tekniği alana katmayı amaçlamıştır. Grafik düzenleyiciler ile okuduğunu anlama uygulamalarının genelde sınıf içi öğrenme süreçlerinde özelde ise öyküleri anlamaya katkı sağlaması nedeniyle, uygulayıcıların kullanabileceği bir teknik olarak önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz.
Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
Akyol, H. ve Bulut, P. (2014). İlköğretim 5. sınıf Öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejileri. *International*

Journal of Language Academy, C/S.2(4): 36-48.

- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C/S. 31(3): 793-815.*
- Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, C/S.3(4): 461 – 470.*
- Bahap, K. Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, C/S. 17(3): 317-346.*
- Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, C/S. 4(2): 1-32.*
- Beydoğan, Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim, C/S.185: 8- 21.*
- Bulut, P. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR-XI, 231-243.*
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, C/S. 14(1): 11-20.*
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C/S. 5(9): 109 – 129.*
- Çiydem, E. ve Özdemir, Y. (2015). Kavrama dayalı tarihi dönem anlatımına yönelik bir çalışma (tanzimat dönemi örneği). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, C/S. 6(12): 81 – 100.*
- Çöğmen, S. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, C/S. 2(1): 71-106.*
- Demirel, Ö.1990: *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: USEM.
- Doğan, Y. (2017). Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Duran, E. ve Özdiş, Ş. (2018). Matris tekniğinin metin özetleme becerisine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, C/S. 2(1):, 41 – 58.*
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C/S. 2(9): 207-223.*
- Farris, P.J. (2004). *Elementary & middle school social studies*. New York: Mc Graw Hill.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C/S. (23): 17-33.*
- Göğüş, B.(1978).*Türkçe ve yazın eğitimi*. İstanbul: Kadioğlu.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi anlama teknikleri el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C/S. (28): 101-108.*
- Güngör, A. ve Ün Açıkgoz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, C/S. (48): 481-502.*
- Harris, R. (2005). *Rethinking writing*. London, GBR: Continuum International Publishing
- Jones, B. F., Pierce, J. & Hunter, B. (1998). Teaching students to construct graphic representations. *Educational Leadership, C/S. 46 (4): 20-25.*
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR-XXVII, 457-475.*
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, C/S. (171): 189 – 208.*

- Kırcı, M. (2004). Türkçe ve edebiyat dersleri ortamında okuma, anlatisal bilgi ve bilinçlenme denemesi. 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C/S. 17(1): 24 – 32.
- Kuşdemir, Y. (2016). Okuduğunu anlamada “Tahmin etme” stratejisinin rolü. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, C/S. 1(1): 47-63.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve meslek gelişiminde eylem araştırması. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C/S. 2(6): 225-233.
- Lubin, J. & Sewak, M. (2007). Enhancing learning through the use of graphic organizers: Areview of the literature. Lynchburg College Online Journal of Special Education, C/S. (4): 1-37.
- Nakiboğlu, C. Ve Çamurcu, M. (2014). Grafik düzenleyiciler ve ortaöğretim fizik ders kitaplarında kullanımlarının incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C/S. 14(1): 51-74.
- Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. İlköğretim-Online, C/S. 3(2): 19-25.
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C/S. 9(18): 17-28.
- Özçakmak, H. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özdemir, M. (2010). Olay çizgisi odaklı hikâye okuma yöntemi, Yıldız tozu örneği. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C/S. (19): 138 – 155.
- Özyılmaz, G. Ve Alıcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. Kuramsal Eğitimbilim, C/S. 4(1): 71-94.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. Reading Research Quarterly, C/S. 40(2): 184-202.
- Parker, W.C. (2009). Social Studies in Elementary Education. The United States of Amerika. Perason Education, INC.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. Eğitim ve Bilim, C/S. (39): 19-29.
- Susar Kırmızı, F. (2006). İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tavşanlı, Ö. F., Kozaklı Ülger, T. & Kaldırım, A. (2018). The effect of graphic organizers on the problem posing skills of 3rd grade elementary school students. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, C/S. 8(2): 377-406.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C/S. 28(2): 129-14.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. TÜBAR-XXVII, 655 – 677.
- Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Ankara: Nobel.