



Kendini İzleme Öğretimi Destekli Not Alma Becerileri Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

İlhan İlter ¹

Öz

Bilişsel yeteneklerin bir bileşimi olarak tanımlanan not alma, sadece yazmaktan daha fazlasını gerektirir. Çünkü not alma okuyucuyu anlama ve yazma sürecine başlatan; bilgiyi kodlamayı, anlaşılır bir şekilde organize etmeyi, sentezlemeyi ve geri çağırma gerektiren bilinçli bir eylemdir. Bu çalışmanın amacı kendini izleme öğretimi destekli not alma becerilerine dayalı öğretim uygulamasının endişe düzeyinde okuyucular olduğu belirlenen üç ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini değerlendirmektir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Katılımcıların toplu yoklama ve izleme oturumlarında okuduğunu anlama performansı bilgilendirici metinlere dayalı basit ve derinlemesine anlamayı ölçen okuduğunu anlama soruları ile değerlendirilmiştir. Öğretim uygulaması sonunda ise katılımcılardan sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Elde edilen sonuçlarda, öğretim uygulamasının her bir öğrencinin okuduğunu anlama ve not alma becerilerine önemli düzeyde katkılar sağladığı; devamında verilen kendini izleme becerisi öğretimi sonunda ise bütün öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine (Anlama düzeyleri >%70) eriştiği gözlenmiştir. Sosyal geçerlik sonuçları öğrencilerin metinleri okurken harfi harfine kopyalama yerine daha tutarlı ve özgün notlar çıkararak okuduklarını daha iyi anladığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler

Okuduğunu anlama
Not alma
Not alma becerisi öğretimi
Doğrudan öğretim
Kendini izleme becerisi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.04.2018
Kabul Tarihi: 25.02.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 29.04.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7862

¹ Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, iilter@ksu.edu.tr

Giriş

Okuduğunu anlama öğrencinin okul hayatında daha sonra da gerçek yaşamında akademik ve mesleki başarısı için gerekli olan kritik bir beceridir. Bütün öğrencilerin her yıl akademik kazanım elde etmeleri için (yeterli yıllık başarı ve ilerleme) öğretmenlerin sınıflarında zenginleştirilmiş öğretim etkinliklerine ve farklı öğrenme deneyimlerine yer vermesi gerekir. Verimliliği artırmanın bir yolu da öğrencilerin karmaşık ve farklı içerik deneyimlerine ulaşmalarını sağlayan okuduğunu anlama stratejilerine sahip olmalarıdır (Biancarosa ve Snow, 2006; Heward, 2001; Kirsch vd., 2002; Nessel ve Graham, 2006; Snow, 2002). Okuduğunu anlama metinden anlam çıkarmayı gerektiren karmaşık zihinsel bir işlem olduğundan tüm branş ve kademelerdeki öğretmenlerin okuduğunu anlama ve öğrenme üzerine strateji öğretimini benimsemeleri ve gerektiğinde öğrencilerine okuduğunu anlamayı ve yorumlamayı geliştiren bir dizi belirli becerileri kazandırmaları oldukça önemlidir (Gove vd., 2011).

Öğrencilere okurken yeni bilgiyi nasıl detaylandıracakları ve düzenleyeceklerini öğretmenin en pratik yolu ise onlara etkili notların nasıl alınacağını öğretmektir. Not alma okuyucuyu anlama ve yazma sürecine başlatan; bir metinde yer alan bilgiyi kodlamayı, anlaşılır bir şekilde sıralamayı ve birleştirmeyi içeren (yazım kuralları, sözdizimsel ve metin yapısına uygun şekilde) bilinçli bir eylemdir (Boch ve Piolat, 2005; Borich, 2014; McPherson, 2011; Turkel ve Peterson, 2003). Not alma sürecinde önemli olduğu varsayılan becerilerden biri de “çalışma belleğidir” (Olive ve Piolat, 2002). ‘Birincil bellek’ olarak da kavramsallaştırılan çalışma belleği, belirli miktarda bilgiyi geçici olarak bellekte tutmakta ve bilinçli olarak farklı ve etkileşen organizasyon düzeylerinde bu bilgileri işleyebilmektedir (Çepelioğullar, 2014; Olive, 2004).

Not almanın çalışma belleğinin verimliliğini artıran birkaç yönü vardır. Örneğin not alma okuyucunun çalışma belleğine bilgiyi kodlama, organize etme, uzun süreli belleğe depolama, bellekten geri çağırma [hatırlama] işlevlerini destekleme, bilgiler arasında iç bağlantılar oluşturma ve depolanan bilgilerle dış bağlantılar ağı oluşturma yeteneklerini geliştirir. Böylece, okuyucu okuduğu bilgilerin üzerinden geçmiş olur ve deneyimlerini daha iyi anımsar; bunun sonucunda bilgiyi uzun süreli olarak hatırlar (Borich, 2014; Boyle, Forchelli ve Cariss, 2015; Czarniecki, Rosko ve Fine, 1998). Conway ve Gathercole’ye (1990) göre dersi dinlemek sesbilimsel veri işlemeyi gerektirirken; derste söylenenleri not etmek yazımsal veri işlemeye (kodlama) gereksinim duyar; böylece çeviri etkisi (materyalden üretilen notlar) okuyucunun uzun süreli belleğindeki özelleştirilmiş veri işleme kümelerine daha fazla katkı sağlamış olur.

Not Alma Eylemi

Hartley ‘e (2002) göre not alma metin, toplantı, sunum, röportaj, dinleme veya konferans gibi geçici bir kaynaktan yakalanan kritik bilgilerin kodlanarak kaydedilmesidir. Not alma, içeriği anlamak ve anlamlandırmak için kâğıt veya teknolojik bir araç üzerine kısa cümleler, semboller, şekiller veya kısaltmalar kullanarak önemli bilgilerin çalışma belleğinde kodlanması, organize edilmesi ve uzun süreli bellekte depolanmasını içerir (İlter, 2017). Austin, Lee ve Carr (2004) not almayı önemli bilgi parçalarını kaydetmeyi ve ana fikir ve detayları anlamayı gerektiren kavrama, analiz ve sentezleme süreci olarak ifade etmiştir. Not almanın en önemli yönü okuyucunun metindeki paragrafların özünü ortaya çıkararak ana noktaları keşfetmesi, gereksiz bilgiyi ayırt ederek ilgili bilgiyi organize edip birleştirmesi ve elde ettiği bilgileri metnin orijinalinden farklı şekilde ifade etmesidir. Notların niteliği başka bir deyişle özlük değeri ise tutulan notların miktarından ziyade kısalığı, doğruluğu ve hedef içerikteki anahtar kavramları ve ana noktaları temsil etmede eksiksizliğidir (Chang ve Ku, 2014). Piolat, Olive ve Kellogg’a (2005) göre okuyucunun kendi kavramlarını kullanmadaki özgünlüğü tuttuğu notların organizasyon şeması ile tanımlanır. Notların niteliğinin zayıf olması ise düşük düzeyli bilişsel becerilerin kullanımından dolayı kısa süreli bellekte bilişsel yükün artması nedeniyle kodlama ve organize etmede güçlüklerin yaşanmasından kaynaklanmaktadır (Olive ve Piolat, 2002). Bu açıdan not alma eylemi bilişsel temelde bilgi işlem becerilerinin aktif bir bileşimi olarak kabul edilir (Ghaith, 2018).

Bilişsel Perspektifte Not Alma İşlemi

Okullarda öğrencilerden akademik yıl boyunca başarı ve yaşantı edinmeleri için dersleri etkin şekilde dinlemeleri ve kritik noktaları, anahtar fikirleri kaydetmeleri beklenir. Öğrenciler ayrıca sınavlar veya diğer değerlendirme faaliyetlerinde öğretmen tarafından önceden sunulan bilgilerden de sorumlu tutulmaktadır. Derste nitelikli notlar oluşturma okulda başarı için önemli göstergelerden biri olarak kabul edilir. Ders notu almak ve tutulan notların incelenmesinden kaynaklanan öğrenme, eğitim deneyiminin önemli bir parçasıdır. Dolayısıyla derslerin ana noktalarını doğru şekilde belirlemek ve sistematik olarak kayıt etmek başarılı olmak için bir ön koşul olarak kabul edilir (Boyle vd., 2015; Horton, Lovitt ve Christensen, 1991; Hughes ve Suritsky, 1994; Sweeney vd., 1999). Not almayan öğrenciler genel olarak ders içeriğini anlama, anahtar fikirleri anlamlandırma, bilgiyi hatırlama ve kendi kavramları ile açıklayabilme konusunda daha fazla zorluk çekmektedir (Austin vd., 2004; Gür, Dilci, Coşkun ve Delican, 2013). Düzenli ve etkili not almadaki avantaj okuyucunun en önemli bilgileri kodlama, organize etme, okuduğunu ve/veya dinlediğini anlama ve detayları hatırlama becerilerine atfedilir. Çünkü not alma işlemi öğrencilere kritik fikirlerin ayrıntılı bir şekilde hazırlanmasına dayalı kısa süreli bellekte yazılı ve görsel bir çerçeve sunarak yürütücü biliş işlemlerini etkili kullanmayı teşvik eder. Bu beceriler seçici dikkat, zamansal-kodlama, sıralama, sınıflama ve okuduğunu anlamayı izleme ve hatırlamadır (Boyle ve Weishaar, 2001; Gülcan, 2014; Roy, Brine ve Murasawa, 2014; Safa ve Rozati, 2017).

Not alma sürecinde okuyucu kritik bilgileri kaydederken çalışma belleğini kullanarak içeriğe dair sorular sorar ve elde ettiği notları kendi cümleleri ile ifade ederken onları uzun süreli belleğe kaydetmiş olur. Bu durum, okurken not alan kişiye önemli bilgiyi algılamaya, kodlamaya, eleştirel olarak organize etmeye, açıklamaya ve hatırlamaya yardımcı olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla okuyucunun bütün okuma süreçlerinde not alma eylemi aracılığıyla yürütücü biliş işlemlerini kullanma, kelimeler ya da fikirler hakkında kavramsal haritalama (yerleştirme) gibi meta-bilişsel becerileri bileştirebildiği varsayılmaktadır (Chang ve Ku, 2014; Najar, 1997; Slotte ve Lonka, 1999). Bu yolla bağlamdan alınan bilgilerin bellekte işlenmesi, anlamlandırılması ve depolanması düzeyi de artar. Not alma ayrıca çalışma belleğinde çoklu zihinsel işlemler ve imgeler arasında hızlı geçişler yapmaya yardımcı olduğu için okuma, anlama ve yazma sürecini önemli ölçüde yapılandırmaktadır. Örneğin okuma sürecinde not alan öğrenciler, eşzamanlı yazıp düşündükleri zaman bilgilerin kazanılması ve geri çağırılması işlemi daha kolay hale gelmektedir (Dewitt, 2007; Piolat vd., 2005; Sweller ve Chandler, 1991).

Endişeli Okuyucular için Not Alma Öğretimi

Etkili not alma becerilerin kazandırılmasına dayalı bir öğretim harfi harfine kopyalamayı azaltmaya ve daha nitelikli notlar oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Not alma çoğunlukla iyi okuyucular tarafından kullanılan doğal bir öğrenme stratejisidir (Titsworth ve Kiewra, 2004; Van Meter, Yokoi ve Pressley, 1994) ancak akademik başarı ve öğrenme güçlüğü açısından risk taşıyan öğrenciler için oldukça zor, sıkıcı veya sinir bozucu olabilir (Suritsky ve Hughes, 1991). Seçici dikkat ve içsel motivasyon eksikliği, öğretim desteği eksikliği, yetersiz motor beceriler, zayıf bilişsel işlemler, görev karmaşıklığı ve materyal düzeyi gibi etmenler öğrencilerin not almalarını engelleyen değişkenlerdir (Mercer ve Mercer, 1998; Polloway, Patton, Smith ve Buck, 1997). Bununla birlikte okurken not almak zor bir uygulamadır, çünkü not alma sırasında öğrenciler metinsel materyali tam olarak kavrayabilmek için metinde önemli fikirleri oluştururken düşük düzeyli fikirleri birleştirme ve bilginin içeriğine uygun sembolleri veya örgütleyicileri belirleme becerilerini kullanmak durumundadır. Ayrıca okurken not alan öğrenciden anlamsal bütünlüğü bozmadan metnin orijinalinden farklı bir şekilde bilgiyi açıklaması ve organize etmesi de beklenmektedir (Faber, Morris ve Lieberman, 2000; Slotte ve Lonka, 1999).

Akademik başarı ve ilerleme için bütün öğrencilerin erken yaştan itibaren etkili not alma becerilerine sahip olması gerekir (Boyle, 2010; Konrad, Joseph ve Itoi, 2011). Ancak öğretmenin öğrencilere nasıl daha iyi notlar alınacağı hakkında hiçbir şey öğretmeden sadece kritik bilgileri yazdırarak veya anlatarak öğrencilerden kaydetmelerini istemesi okullarda yaygın olarak gözlenen bir durumdur (Slotte ve Lonka, 1999). Kiewra 'ya (1989) göre yalnızca öğretmenin ders notlarına bağlı kalmak öğrencinin tek başına not alma becerilerini geliştirmeyi öğrenmesini engelleyebilir ya da

aksatabilir. Bu görüş öğrencilere okuma ve/veya dinleme sırasında iyi notlar çıkarabilmek için uygun öğrenme fırsatlarının verilmesi gerektiğini gösterir. Pek çok düşük seviyeli öğrenci yetersiz, niteliksiz bir şekilde not aldığı için (yani yüksek harfi harfine kopyalama yüzdesini içerme), önemli noktaları kaçırmakta ve ders sürecinin kazanımlarından tam olarak yararlanamamaktadır. Bu özellikle zayıf okuyucularda daha belirgin olmaktadır (Chang ve Ku, 2014; Hughes ve Suritsky, 1994). Çünkü zayıf okuyucular okuma ve not alma sürecinde odaklanmayı sürdürmede, önemli bilgileri ayırt etmede, notları anlaşılır bir şekilde kısaltma veya görsel sembollerle organize etmede zorluk çekmektedir.

Okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerin akıcılık, kod çözme, bağlamdan anlam çıkarma ve yorumlama gibi okuduğunu anlama becerilerinde problem yaşadığı, bu nedenle metinleri kavrayamadığı, not alırken ise kelimesi kelimesine kaydettiği, eksik notlar aldığı veya bu notların derste sunulan önemli bilgi veya kritik fikirlerin küçük bir yüzdesini içerdiği bilinmektedir (Akyol, 2014; Boyle vd., 2015; Chang ve Ku, 2014; İlter, 2017; Stefanou, Hoffman ve Vielee, 2008). Bu nedenle zayıf okuyucular metin materyalinin tamamının ne hakkında olduğu ile ilgili bir fikre sahip olmada ya da metnin 'büyük resmini' anlamada problemler yaşamaktadır (Carnahan, Williamson ve Christman, 2011; Kirsch vd., 2002). Hamilton, Seibert, Gardner ve Talbert-Johnson (2000) not alma becerilerden yoksun öğrencilerin görevlerin zorluğu ve karmaşıklığı arttıkça bu öğrencilerin okuma sürecinde hayal kırıklığı yaşayarak not alma eylemini tamamen bırakabileceğini açıklamıştır. Bu durum öğrencinin okuma-yazma sürecinde olumsuz bir döngüye kapılmasına yol açmaktadır. Öğrenci kritik bilgilerin deşifre edilmesindeki zorluklar nedeniyle giderek artan bir gerginlik duygusuna kapılacak, okuma ve not almayı sinir bozucu olarak algılayacaktır ve okumaya karşı huzursuz bir tutum sergileyecektir (Halladay, 2012; Stringfellow ve Miller, 2005). Bundan ötürü bu öğrenciler derste not almamayı ve okuma sürecinde ise daha çok pasif davranmayı tercih ederler (Konrad vd., 2011).

Araştırmacılar bu tür deneyimlerin kötü okuma alışkanlıklarının ortaya çıkmasına neden olabileceğini ve öğrencinin her okuma etkinliğinde okumaya devam etme konusunda isteksiz olabileceğini açıklamıştır (Mariotti ve Homan 2001; Tompkins, 2006). İyi not alıcılar ise okuma sırasında metnin bölümlerinde önemli bilgileri keşfedip bu bilgileri görsel temsilcilerle destekleyerek kendilerine özgü biçimde ifade eden ve sentezleyen böylece tutarlı ve sistemli notlar çıkaran iyi düzeyde okuyuculardır (Boyle ve Forchelli, 2015; Hughes ve Suritsky, 1994; Nist ve Holschuh, 2000). Alanyazında bu görüşü destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Brown ve Miller (1996) çalışmasında iyi okuyucuların büyük bir çoğunluğunun yüksek nitelikte etkili ve tutarlı notlar çıkardığını ve bu notlara anahtar kelimeler ve içerikle ilgili odak sorular ve cevaplar ekleyerek notlarının özlük değerini artırdıklarını gözlemlemiştir. Stefanou ve diğerleri (2008) ise not alma becerilerinden yoksun öğrencilerin derste öğretmen anlatımı ya da PowerPoint sunumundaki bilgileri doğrudan kopyaladığını ve uygulama sorularına cevap vermede ise performanslarının oldukça düşük olduğunu belirlemiştir.

Not alma, öğrencilere genel olarak doğrudan öğretilmeyen bir strateji olarak tanımlanır ve çoğu zaman kendiliğinden kazanılan bir beceri olarak düşünülür (Chang ve Ku, 2014). Ancak daha iyi bir okuduğunu anlama için erken yaştan itibaren bütün öğrencilere etkili not alma becerilerinin kazandırılması önerilir (Anderson, Yılmaz ve Washburn-Moses, 2004; Boch ve Piolat, 2005; Stahl, King ve Henk, 1991). Öğrencilerin okuma sürecine daha etkin katılmaları için yapılandırılmış öğretim fırsatları aracılığıyla etkili not alma becerileri konusunda deneyim kazanmaları önemlidir. Derslerde not alma becerileri öğretimine daha az önem verilmesi nedenleri arasında öğretmenler tarafından bu tür bir uygulamaya gereksinim duyulmaması, zaman verimliliğini sağlamak için öğretmenlerin ders notları veya slayt verilerini öğrencilerine dağıtması yer almaktadır. Fakat bu tür uygulamalar, öğrencilere sunulan bilgilere ait önemli noktaları keşfetme ve aktif bağlantılar kurmalarına ve de daha nitelikli notlar çıkarmak için bilgi parçalarıyla ilişkili yüksek fikirleri sentezlemelerine izin vermeyebilir (Lewis ve Doorlag, 1991; Horton ve Lovitt, 1994). Ayrıca tamamlanmış hazır notlara erişim öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılım fırsatlarını sınırlayan pasif öğrenen tepkilerine yol açabilmektedir. Bu da çalışma belleğinde bilginin işlenmesi ve uzun süreli bellekte depolanması için var olan potansiyel bilişsel çabanın veya beklenen sonuçların kaybedilmesine yol açmaktadır (Greenwood, Delquadri ve Hall, 1984). Harfi harfine kopyalamaya dayalı bir not alımı, çalışma belleğinde bilişsel yükü artırdığından yeterli düzeyde kodlama ve veri organizasyonunu gerçekleştirememektedir. Bu durum

öğrenci için hem verimsiz hem de emek kaybı olmaktadır (Biggs, 2011; Katayama ve Robinson, 2000). Harfi harfine kopyalamayı azaltmak için öğrencilere okurken ya da dinlerken etkili notların nasıl tutulacağına öğretilmesi gerekir. Okurken ya da dersi dinlerken sistemli ve tutarlı notlar alma, çalışma belleğindeki bilişsel yükü hafifleterek okuyucunun materyal hakkında daha derin düşünmesini sağlayabilir; böylece bellekte üretkenliği artırabilir (İlter, 2017; Katayama ve Robinson, 2000). Buna göre okuma sırasında not alırken kopyalamayı azaltmak için öğrencilere verilecek kapsamlı bir öğretim onları diğer çeşitli öğrenme etkinliklerine de aktif olarak dahil etmek için güçlü bir pedagojik uygulama olabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı kendini izleme becerisi öğretimi destekli not alma becerilerine dayalı öğretim uygulamasının okuduğunu anlama yönüyle endişe düzeyinde olduğu belirlenen ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini değerlendirmektir. Araştırmanın iki alt amacı bulunmaktadır. Birincisi, not alma öğretimi ile ilgili önceki araştırmaları tekrarlamak ve bulguların genellenabilirliğini artırmak (Boyle ve Weishaar, 2001; Chen, Teo ve Zhou, 2016; Safa ve Rozati, 2017; Sweeney vd., 1999) ikincisi doğrudan öğretim yöntemini kullanarak öğretim uygulamasının zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisini çoklu yoklama modeli ile değerlendirmektir. Araştırmada katılımcıların not alma yeteneklerini geliştirmek için doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Strateji temelli olan doğrudan öğretim yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmek için etkili bir yaklaşımdır (Hagaman ve Reid, 2008; İlter, 2018a, 2018b; Souvignier ve Mokhlesgerami, 2006; Sung, Chang ve Huang, 2008; Tsai ve Talley, 2014). Okuma becerileri üzerine strateji öğretiminin amacı ise öğrencileri okuma sürecine teşvik ederek onlara okurken nasıl düşünmeleri ve okuduklarından da anlam çıkarmaları gerektiğini öğretmektir (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001). Bu araştırmayı önceki çalışmalardan farklı kılan araştırma ile grafikler, not kâğıtları veya kâğıda basılmış kılavuz notlar ve bölümlenmiş şablonlar, Cornell tekniği gibi dışarıdan kaynak sağlamak yerine öğrencilerin öğrenebileceği ve okurken kullanabileceği bir dizi etkili not alma becerileri ile ilgili derslerin öğretimine gidilmiş olmasıdır. Bir ders sırasında öğrencilere içeriği anlamalarına yardımcı olmak için kılavuz notları vermek yararlı olabilir. Öğretmenler zaman zaman öğrencilerine ders notlarını sunarak veya akran notlarının kopyalarını kullanmalarına izin vererek yardımcı olmaktadır. Fakat öğretmen veya akran notlarını kullanmak genellikle bir öğrencinin kendisi tarafından üretilenleri kullanmak kadar etkili değildir, yine de derslere ilişkin tutulan notların eksikliklerini telafi etmek için yapılabilir. Fakat her iki uygulama da öğrencilerin anlama eksikliklerini telafi etmelerine ya da derste sunulan benzer kavramlar ve anahtar fikirler arasındaki ince farklılıkları ayırt etmelerine yardımcı olamamaktadır (Reid, Lienemann ve Hagaman, 2013). Öğretmen notlarına sahip olmak, öğrencilerin derste daha az not almalarına yol açar, bu durum öğrencilerin yürütücü biliş işlemlerini kullanmalarını da azaltabilir (Gee, 2011). Öğrencilerin hazırlanmış kılavuz notlardan yararlanabilmeleri için bağımsız okuma seviyesinde olması gerektiğini de belirtmek önemlidir (Konrad vd., 2011). Bu açıdan derslere aktif çalışmayı teşvik etmek için öğrencilere daha etkili notların nasıl alınacağı konusunda verilecek bir öğretim müdahalesi onların akademik başarısı açısından faydalı olabilir. Nitelikli not alma öğrencilerin okuduklarını anlamalarını öngördüğünden, öğrenmede kalıcılığı artırmak için öğrencilere etkili not alma becerilerini kazandırmanın klasik metinsel bir görünüm veren (yani uzun uzun yazılan notlar) geleneksel not alma yönteminden daha yararlı olacağı düşünülmektedir (Boch ve Piolat, 2005; Bui, Myerson ve Hale, 2013). Sonuç olarak bu araştırmada okuduğunu anlama performansı ile not alma becerileri öğretimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmada “Kendini izleme öğretimi destekli not alma becerilerine dayalı öğretim uygulaması endişe düzeyinde okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkilidir.” hipotezi (H₁) test edilmiştir. Ayrıca araştırmanın yapılma gerekçelerinden biri de araştırma ile ulusal alanyazının genişletilmesine katkı sağlanmasıdır. Çünkü yapılan araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de not alma becerisi ve bilişsel temelde not alma becerisi öğretimi ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Arslan, 2000; Aslandağ ve Çetinkaya, 2019; Ceran, 2015; Çekici, 2018; Çetingöz ve Açıköz, 2009; İlter, 2017; Kocaadam, 2011; Oğuz, 2000).

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Katılımcılar

Bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri bir davranışı değiştirme ya da öğretim uygulamasının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirme amacıyla kullanılır (Gast, 2010; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Hagaman ve Reid (2008) ise çoklu yoklamaları okuduğunu anlamadaki kazanımları değerlendirmek için en iyi uygulama ve yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olarak tanımlamıştır. Yoklama evreli çoklu yoklama modelinde tüm durumlarda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra başlama evresi sonlandırılarak birinci denekle uygulamaya başlanır. Birinci denekte uygulamada ölçüt karşılanınca toplu yoklamalara geçilir ve en az üç oturum üst üste kararlı elde edilmeye çalışılır (Gast, 2010). Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde en az üç farklı denek bulunur ve belirlenen bağımsız değişkenin (Planlanan öğretim uygulaması) denekler üzerinde etkililiği test edilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Bayburt il merkezine bağlı bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 29 öğrenciden (15'i erkek ve 14'ü kız) bazı kriterlere göre seçilen üç öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar kendini izleme becerisi destekli not alma becerileri ile ilgili öğretim uygulamasına dahil olmuştur. Deneysel evreler ise birinci toplu yoklama oturumu (TY1) (başlama düzeyi evresi), not alma becerileri öğretimi, ikinci toplu yoklama oturumu (TY2), kendini izleme becerisi öğretimi, üçüncü toplu yoklama oturumu (TY3) ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Toplu yoklama ve izleme oturumlarında katılımcıların okuduğunu anlama becerileri bilgilendirici metinlere dayalı basit ve derin anlamayı ölçen okuduğunu anlama türünde sorular aracılığıyla değerlendirilmiştir. Birinci toplu yoklama oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra öğretim uygulaması ile ilgili planlanan dersler her seferinde bir öğrenciye doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak verilmiştir.

Katılımcıların Seçimi

Araştırmanın katılımcıları ilkokul 4.sınıf düzeyinden seçilmiştir. Gelişimsel olarak 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin çoğu "okumayı öğrenme" görevini yerine getirir. Ancak okul programı ve çeşitli içerik alanlarındaki (ör. Sosyal bilgiler, fen, matematik) karmaşık etkinlikler ve farklı türde zorlu metinler öğrencilerin eleştirel olarak okumaları ve okuduklarından da yeni fikirler üretmeleri için "okuyarak ve anlayarak öğrenmelerini" gerektirir. Konular karmaşık hale geldikçe "okumayı öğrenmekten" "okuyarak öğrenmeye" geçmek ayrıca öğrencilerin daha önceki kademelerde temel okuma ve yazma öğretimi süreçlerinde vurgulanmayan belirli okuduğunu anlama stratejilerini (Anlamayı izleme, anlamayı sorgulama, bağlam ipuçlarını kullanma, tahmin etme, özetleme, not alma, sonuç çıkarma vb.) kullanmalarını gerektirmektedir (Chall, 1996). Bu çalışmada katılımcılar bu gereklilikler çerçevesinde okuduğunu anlama ile ilgili strateji öğretimine dahil olmuştur.

Katılımcıların seçiminde bazı kriterler temel alınmıştır. Birincisi, öğretim uygulaması öncesi hangi öğrencinin okuduğunu anlama yönüyle endişe düzeyinde olduğunu belirlemek için öğrencilerin öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen sınıfta özellikle üç öğrencinin okuduğunu anlama konusunda zayıf olduğunu araştırmacıya (çalışmanın yazarı) isimleri ile birlikte sunmuştur. Öğretmen bu öğrencilerin okuduğunu anlamada yetersiz olduğunu sınıfta yapılan etkinlik örnekleri ve sınav kâğıtlarıyla doğrularak belgelendirmiştir. Araştırmacı ayrıca öğrencilerin ebeveynlerinden çalışmaya katılım için onay almak amacıyla ebeveynler ile uygun gün ve zamanda görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı öğrencilerin ebeveynlerine çalışmanın amacı, koşulları ve öğretim uygulamasının içeriği konusunda bilgi vermiştir. Ebeveyn görüşmesi sonucunda da bu öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda problemler yaşadığı doğrulanmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilmesi planlanan öğrencilerin ebeveynleri yazılı ebeveyn onay formunu okuyarak çocuklarının öğretim uygulamasında birer katılımcı olmalarına izin vermiştir. Bu adımdan sonra belirlenen öğrencilerin bireysel olarak okuma ve anlama düzeylerinin belirlenmesine gidilmiştir.

Okuma ve anlama düzeylerinin belirlenmesinde ise Ekwall ve Shanker'den (1988) yararlanılarak Akyol (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır. Yanlış Analiz Envanteri öğrencilerin düzeyine uygun bir bilgilendirici metin (yaklaşık 208 sözcükten oluşmakta) ve bu metin ile ilgili beş basit ve beş de derinlemesine anlamaya dayalı on sorudan oluşmaktadır. Uygulama okulunun bir dersliğinde ve ders zamanı dışında öğrencilere Yanlış Analiz Envanterinde kullanılan metin verilmiş ve kendilerinden bu metni bir sesli bir de sessiz okumaları istenmiştir. Okuma sonunda ise katılımcılardan hazırlanan soruları cevaplamaları istenmiştir. Araştırmacı her bir öğrenciye okumaya başlarken ve okumayı sona erdirirken kontrol etmiş ve onları izlemiştir. Bu süreç tamamlandığında araştırmacı Yanlış Analiz Envanterinin yönergelerini kullanarak katılımcıların sesli okuma sırasında kelime tanıma becerilerini, yapılan hataları, yanlış okunan kelime sayısını ve okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevap sayısını belirlemiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ve okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf	Anlama Düzeyi	Okuduğunu Anlama (%)
K ₁	Erkek	4	Endişe düzeyi	44
K ₂	Erkek	4	Endişe düzeyi	42
K ₃	Erkek	4	Endişe düzeyi	46

Araştırmada öğrencilerin isimleri etik kurallar gereği gizlenmiştir. Birinci katılımcıya kod adı olarak "K₁", ikincisine "K₂" ve üçüncüsüne "K₃" adı verilmiştir. Gerek öğretmen görüşleri ve öğrenciler için belgelendirilen etkinlik örnekleri gerekse de Yanlış Analiz Envanterinden elde edilen sonuçlar üç katılımcının okuduğunu anlama açısından endişe düzeyinde olduğunu doğrulamıştır. Yanlış Analiz Envanteri sonuçlarına göre katılımcıların uygulama öncesi okuduğunu anlama başarısı %50'nin altında olduğu, bu nedenle endişe düzeyinde okuyucular olduğu belirlenmiştir. Uzmanlar endişe düzeyinde okuyucuların okuma ve okuduğunu anlamada "risk grubunda" olduğunu belirtmiştir (Akyol, 2014; Leslie ve Caldwell, 2011; Rasinski, 2012).

Katılımcılara İlişkin Özellikler

➤ **Katılımcı 1.** Birinci katılımcı K₁ on yaşında bir erkek öğrencidir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, Yanlış Analiz Envanterinden elde edilen sonuçlara göre K₁'in okuduğunu anlama düzeyi %44 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen görüşüne göre, K₁'in herhangi bir öğrenme güçlüğü yoktur, fakat ana fikir belirleme, çıkarım yapma ve özetlemede problem yaşamaktadır. Ancak K₁'in öğrenmeye istekli bir öğrenci olduğu ve sayısal derslere katılım göstermede de gayretli olduğu belirlenmiştir.

➤ **Katılımcı 2.** İkinci katılımcı K₂ on yaşında bir erkek öğrencidir. K₂'nin okuduğunu anlama düzeyi %42'dir. Öğretmen K₂'nin okurken kaygılandığını bu durumun onun anlamasını güçleştirdiğini bildirmiştir. Öğretmen ayrıca K₂'nin zihinsel açıdan herhangi bir engeli olmadığını, fakat okuduklarının çok azını anladığını ve okumaya karşı ilgisiz bir tutum sergilediğini belirtmiştir. K₂'nin kelime tanıma becerisinin yetersiz olduğu ve okuma sırasında bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarmada sorun yaşadığı öğretmen tarafından ayrıca belirtilmiştir.

➤ **Katılımcı 3.** Dokuz yaşında bir erkek öğrenci olan üçüncü katılımcı K₃'ün anlama başarısı %46 dolayısıyla endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşüne göre K₃ sesli okumada bir problem yaşamamaktadır, ancak okuduğunu anlamada yetersiz olması nedeniyle ana fikir belirleme, özet çıkarma ve/veya hikâye tamamlamada sorun yaşamaktadır. Öğretmen bu öğrencinin derste yazmayı veya not almayı çok fazla sevmediğini ve Türkçe derslerinde de kitap okurken çevresel uyarıcılardan da çok fazla etkilendiğini ve okumaya isteklik gösterme ve dikkatini verme konusunda sorun yaşadığını paylaşmıştır.

Ortam ve Uygulamacı

Bu araştırmada kendini izleme öğretimi destekli not alma becerilerine dayalı öğretim uygulaması araştırmacı (uygulamacı) tarafından yürütülmüştür. Uygulamacı bir yükseköğretim kurumunda öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Uygulamacı ayrıca sınıf öğretmenliği lisans ve yüksek lisans programından mezundur ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda beş yıl sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Öğretim uygulaması ve toplu yoklamalar öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun bir dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Bu derslik 28 m²lik bir alana sahiptir. Bu derslikte bir öğretmen masası, iki sandalye, beş adet öğrenci masası ve sırası, bir projeksiyon, bir bilgisayar, bir kablolu fare, bir yazıcı, A4 kâğıtları, boya kalemleri, materyallerin yer aldığı bir dolap, sınıfı aydınlatacak üç pencere, yazı tahtası, 1x1.5 m ebatlarında duvara monte edilmiş iki adet pano ve iki sehpa bulunmaktadır.

Not Alma Öğretim Uygulaması

Not alma becerileri öğretimi Chang ve Ku (2014) tarafından geliştirilen etkili not alma becerilerini içeren öğretim uygulamasından uyarlanmış beş dersten oluşmaktadır. Not alma dersleri ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ihtiyaçları ve not alma alışkanlıkları dikkate alınarak geliştirilmiş ve zorluk derecesine göre beş aşamada düzenlenmiştir. Dersler okuduğunu anlamada yetersiz ve not alma konusunda güçlük yaşayan öğrenciler için oldukça kullanışlıdır (İltter, 2017). Not alma becerileri ile ilgili dersler "Stratejik öğretim modelinin" değiştirilmiş bir versiyonu ile ilişkili olan doğrudan öğretim yönteminin bileşenleri kullanılarak öğrencilere verilmiştir (Deshler ve Schumaker, 1988 aktaran Ellis, Deshler, Lenz, Schumaker ve Clark, 1991; Prado ve Plourde, 2011). Bu adımlar şöyledir:

1. Stratejinin tanımlanması (Genel bakış)
2. Stratejinin modellenmesi (Yönelme, gösteri, sunum, sesli düşünme)
3. Sözlü uygulamalar (Sözel detaylandırma, sözlü provalar)
4. Kontrollü uygulamalar ve geri bildirim (Rehberli uygulamalar)
5. İleri düzey uygulamalar (Bağımsız performans için) ve düzeltici geri bildirimler
6. Değerlendirme ve geri bildirim içermektedir.

Doğrudan öğretim yöntemi, öğrenciler yeni becerileri öğrendikçe onlara bilişsel açıdan rehberlik edilen bir öğretim desteği sunar (Beck ve Eno, 2012). Not alma becerileri ile ilgili dersleri içeren öğretim oturumları öğrencilere bireysel olarak verilmiş ve yaklaşık olarak yirmi dört oturumda tamamlanmıştır. Oturumların süresi ortalama 20-30 dakika arasında değişmektedir. Her bir oturumda öğrenciler öğrendikleri becerileri bilgilendirici metinler üzerinde deneyerek nitelikli notlar çıkarmaya ve okurken düşünmeye, ana fikir ve detayları belirlemeye cesaretlendirilmiştir. Not alma becerilerine ilişkin derslerin kısa bir özeti aşağıda verilmiştir.

Öğretim Oturumları

Ders 1. Ana fikir cümlelerini belirlemek. Bu ders, bir metnin paragraflarındaki en önemli bilgi parçalarını belirleyerek paragrafların konusunu saptamayı, belirlenen tüm ortak bilgi ve fikirlerin sentezlenmesi yoluyla metnin ana fikrini (metni tanımlayan ana düşünce) bulmayı öğretmeyi içermektedir. Derste odaklanılan nokta, metinsel ipuçlarını kullanarak (Paragrafların konusu ile ilgili kilit kavramlar, açıklayıcı örnekler, karşılaştırmalar, tanımlar, genellemeler) ana fikirle bağlantılı cümleleri belirleme ve ana fikir cümlesini doğru biçimde ifade etme becerisidir. Ana fikri belirlemek için öğrencilerden okurken "Birinci/ikinci/üçüncü paragrafın konusu nedir?", "Ana fikir ile ilgili olabilecek cümleler hangileridir?", "Metnin konusu nedir?", "Metni anlatan en iyi düşünce ne olabilir?" "Ana fikir metnin hangi kısmındadır?" şeklinde sorular sormaları istenir.

Ders 2. Paragraflardaki bilgileri azaltarak notları kısa cümlelerle ifade etmek. Bu dersin amacı öğrencilere harfi harfine kopyalamayı azaltmak için hızlı bir şekilde kısa cümleler ve daha nitelikli notların nasıl alınacağını öğretmektir. Dersin odaklandığı nokta, paragraftaki gereksiz bilgileri azaltmak için uzun cümlelerin kısaltılması hakkında öğrencilere ipuçları verilmesidir. Öğrencilere metindeki en önemli bilgiyi seçmeleri için paragraflardaki fazlalıkları silme, çeldiricileri belirleme (ana

fikirle ilgili olmayan cümleler), önemsiz bilgileri atlatma ve daha yüksek düzeyli fikirleri birleştirme öğretilir. Öğrenmenin odaklandığı nokta ise not alırken seçici olmak paragraflardaki her şeyi yazmamak ve ana fikirle bağlantılı en önemli bilgi parçalarını seçmek ve onları yoğunlaştırmaktır.

Ders 3. Metni özetleyen anahtar kelimeleri kullanmak. Bu dersin amacı, metinde ana fikir ve ana fikirle bağlantılı yardımcı fikirleri bağlamak, detaylandırmak ve düzenlemek için anahtar kelimeleri belirleyerek ve onları organize edip notların kalitesini artırmaktır. Dersin odaklandığı nokta karşılaştırma, nedensellik, örnekleme ve problem/çözüm gibi iki veya daha fazla fikir ya da önemli bilgi parçaları arasındaki sözbilimsel ilişkiyi tanımlayan anahtar kelimeleri belirlemektir (Cook ve Mayer, 1988). Öğrencilerden bilginin düzenlenmesi ve kodlanmasına ilişkin metinsel ipuçlarını, anahtar sözcükleri kısaca önemli bilgilere işaret eden hafıza sembollerine dikkat etmeleri istenir. Anahtar sözcükleri belirlemek için metindeki “karşılaştırmalı ilişkileri”, “nedensel ilişkiler” ve “sıralama-sınıflama ilişkileri” ile ilgili önemli kelimeler ve cümleler incelenir.

Ders 4. Not alma sembolleri ile bilgiyi organize etmek (detaylandırma/düzenleme). Dördüncü ders çeşitli not alma sembollerini tanıtmayı ve bunların faydalarını açıklamayı içermektedir. Görsel semboller metinsel içeriğini görselleştirir ve grafikler, sayılar, tablolar, diyagramlar ve benzeri görsel unsurları içerebilir. Görsel sembol kullanımı öğrencilerin okuduklarını görselleştirmelerine yardımcı olur ve okuduğunu anlamayı geliştirmeye ilişkin ana kavramlar arasındaki semantik ilişkileri ve metin yapısını keşfetmeyi sağlar (Hannus ve Hyöna, 1999; Vacca, Vacca ve Mraz, 2011). Bu ders, öğrencilerin not alırken karmaşık bilgilerle uğraşırken yeniden okumak ve yazmak için gerekli olan süreyi azaltmak gibi çeşitli kod harfleri, resimler, oklar, sayılar, semboller ve grafik örgütleyicilerini tanımlarına (ör. kavram haritası, kavram ağı, akış şeması, grafik, Frayer modeli, tablo vb.) ve bunların not alma sürecinde faydalarını öğrenmelerine olanak sağlar. Örneğin açıklayıcı ve karşılaştırmalı bilgilerin bir tabloda gösterilmesi, bir sıralama ilişkisiyle bilginin akış şeması ile gösterilmesi, hiyerarşik yapıda olan bir bilginin kavram haritasında verilmesi ya da merkezi bir kavram ve bu kavramla ilişkili sözcükler için kavram ağının kullanılması gibi.

Ders 5. Metnin yapısının farkında olmak. Bu dersin amacı, öğrencilere metin yapısını analiz etmeyi öğretmektir. Metin yapısının farkında olmak öğrencilerin metnin ana fikrini ve detaylarını oluştururken onları desteklemelerine ve metinde üst-düzey ve alt-düzey fikirlerle bağlantılı bilgi ve anlamsal kalıpları düzenlemelerine yardımcı olur. Bu derste, öğrencilere üç tür metin yapısı tanıtılır: 1) Ana başlıklar ve alt başlıklar, 2) Sıralama ilişkileri ve 3) ve Sınıflandırma’ dır. Ana başlıklar ve alt başlıklar, bir metnin hiyerarşisini sunar ve metnin ana hatları olarak kabul edilir. Sıralama ilişkileri bir dizi süreç içinde devamlı ve birbirine bağlı olaylar ve aşamalar serisini tanımlar. Sınıflandırma ise materyalin gruplandırılması ve kişi ya da metinde geçen olayların belirli özelliklerine göre kategorize edilmesi anlamına gelir. Öğrenciler bir metnin yapısını öğrendiğinde paragrafların içeriğini nasıl bölümlere ayıracıklarını ve metnin farklı bölümlerinde dikkat çekici bilgileri ve ana fikri nasıl tespit edeceklerini de öğrenirler.

Öğrenci Notlarının Analizi

Yukarıda verilen beş dersin sonunda her bir katılımcıya çalışma kâğıdı ve renkli kalemler verilerek kendisinden bağımsız olarak not alması istenir. Çalışma kâğıtları bilgilendirici bir metin ve boş bir A4 sayfasından oluşmaktadır. Bu metin beş ana kavramı içermekte ve 300 kelime uzunluğundadır. Öğrencilerden çalışma kâğıdındaki metni sessiz okuması ve öğrendiği not alma becerilerini kullanarak metnin orijinal görüntüsünden farklı şekilde bilgiyi sunması istenir. Uygulamacı öğrencilerin çıkardığı notların analizinde özlük değerlerini hesaplar (Boyle, 2010). Özlük değer not almada önemli fikirlere yeterli özenin gösterilmesi anlamına gelir. Özlük değer bir metinde ana fikir ve kritik bilgilerin tespit edilmesini ve bunların organizasyonunu gerektirir (Kiewra, 1989). Yüksek bir özlük değeri öğrencinin notlarında daha fazla ana kavramı kapsayacak şekilde daha az kelime kullanması (yani seçici olmaya ve her şeyi yazmamaya özen gösterme) anlamına gelir (Borich, 2014; Chang ve Ku, 2014). Bir öğrenci metinde bir ana kavramı sunmak için önemli kelimeleri ya da anahtar fikirleri kullanarak özlü notlar elde edebilir. Notların özlük değeri ne kadar yüksek ise metinden kopyalama yüzdesi de o kadar düşüktür. Katılımcılardan toplanan bireysel notlarda doğru ana

kavramların sayısını belirlemek için her bir ana kavrama bir kavram puanı atanmıştır. Örneğin öğrenci okuduğu metinde bir ana kavramı doğru olarak belirlemişse ve eksiksiz olarak ifade etmişse öğrenciye “2” puan verilir. Doğru kavram notlarda kısmen ifade edilmişse o zaman “1” puan verilir. Notlarda ana kavram yoksa katılımcıya puan verilmez. Belirlenen metin için kavram puanı aralığı “0” ile “10” (maksimum) arasında değişmektedir. Elde edilen puan, ana kavramları tanımlamak için kullanılan kelime sayısına bölünür ve notların özlük değeri hesaplanır. Notların özlük değeri Chang ve Ku (2014) tarafından geliştirilen formül [*Özlük Değer= Ana kavram puanı/Kavramı tanımlamak için kullanılan kelime sayısı*] kullanılarak belirlenmiştir. Bu adımdan sonra katılımcıların çıkardığı notların analizi ve puanlamasının güvenilirliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacı öğrencilerin çıkardığı notları ve çalışma kâğıtlarının birer kopyasını strateji öğretimi üzerine çalışmaları olan iki uzmana teslim etmiştir. Uzmanlar “Özlük Değer= Ana kavram puanı / Kavramı tanımlamak için kullanılan kelime sayısı” formülünü kullanarak öğrenci notlarını bağımsız olarak değerlendirmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının %88 ile %94 arasında değiştiği görülmüştür.

Kendini İzleme Öğretimi Oturumları

Not alma becerileri öğretimi ile ilgili verilen dersler sonunda her bir katılımcı için bireyselleştirilmiş kendini izleme becerisi ile ilgili öğretim oturumları düzenlenmiştir. Kendini izleme, öğrencilerin okuduklarını ve çıkardıkları notları ne kadar iyi kavradıklarını izleyerek kendi ilerlemelerini kontrol etme becerisidir (Gove vd., 2011; Harvey ve Goudvis, 2007). Kendini izleme becerisi öğretimi oturumlarında öğrencilere not alma dersleri aşamasında öğretilen not alma tekniklerini nasıl kullandıklarını izlemeleri öğretilmiştir. Öğrenciler, istenilen düzeye erişmek için yalnızca iki günlük bir kendini izleme öğretimine gereksinim duymuştur. Bu oturumlar, öğrencilerin not alma derslerindeki adımları ne kadar iyi takip ettiğini gözlemleyerek gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okurken ve not alırken eksikliklerinin veya hatalarının farkına varmaları ve okuduğunu anlama ve not alma performanslarını izlemelerine yardımcı olması amaçlanmıştır. Kendini izleme öğretimi oturumlarında metinlerden iyi notlar çıkarmak için yukarıda belirtilen adımları içeren ipucu kartları öğrencilere verilmiştir. Öğrenci parçayı sessiz bir şekilde okuduktan sonra ipucu kartını kullanarak not alma stratejisini kullanmaya ve kendini izlemeye çalışır. İpucu kartının bir örneği Şekil 1’de verilmiştir. Kendini izleme öğretimi oturumları öğrenci ipucu kartındaki adımları doğru bir şekilde kullanma düzeyine ulaşana (en az %80’lik bağımsız performans seviyesi) (Hagaman ve Reid, 2008) kadar devam etmiştir. Bu adımlar a) Metindeki paragrafların konusu, b) Metnin ana fikri, c) Metni özetleyen anahtar kelimeler, e) Notları not alma sembolleri ile organize etme şeklindedir. Uygulamacı öğrenci ile birlikte ipucu kartını gözden geçirir ve öğrencinin ipucu kartındaki not alma becerilerini etkili bir biçimde kullanıp kullanmadığı ile ilgili düzeltici geri bildirimler verir. Her bir öğrenci not alma becerileri konusunda bağımsız performans düzeyine (İpucu kartındaki adımları doğru kullanma becerisi) ulaştığında toplu yoklama oturumları gerçekleşir. Öğretim oturumları sonunda ise uygulamacı her bir öğrenciye çalışmaya katılımından dolayı “Benimle çok güzel çalıştın. Seni tebrik ederim, çok iyi bir performans gösterdin. Katıldığın için teşekkür ederim.” şeklinde sözel bir pekiştirici kullanır.

Adı-Soyadı	Tarih
Metin:	
Okurken ana fikri belirlemeye dayalı soru (lar) sorma	
-Birinci paragrafın konusu nedir?	
-İkinci paragrafın konusu nedir?	
-Üçüncü paragrafın konusu nedir?	
-Dördüncü paragrafın konusu nedir?	
.	
.	
Metnin konusu nedir?	
Metnin ana fikir cümlesini ifade etme:	
Metni özetleyen ana noktalar/anahtar kelimeler	
1.	
2.	
3.	
Notları görsel sembollerle düzenlenme	

Şekil 1. Kendini İzleme Not Alma İpucu Kartı

Toplu Yoklama Oturumları

➤ **Birinci Toplu Yoklama Oturumu (TY1):** Araştırmada bağımsız değişken (not alma öğretim uygulaması) uygulanmaya konulmadan önce bağımlı değişkenin (okuduğunu anlama) hangi sıklık, süre veya düzeyde sergilendiğini belirlemek için birinci toplu yoklama oturumu (Başlama düzeyi evresi) gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi uygulamacıya bütün katılımcıların başlangıç performans düzeyleri hakkında bilgi vermiştir. Katılımcılara bilgilendirici türde metin ve bu metinle ilgili okuduğunu anlamayı değerlendiren on açık-uçlu soruyu içeren çalışma kâğıtları verilmiştir. Katılımcılardan çalışma kâğıtlarını bireysel olarak tamamlamaları istenmiştir. Başlama düzeyi evresi en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edinceye dek sürmüştür (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve çalışma kâğıtlarını tamamlaması için yeterince zaman verilmiştir ki bu süre ortalama olarak 15 ile 20 dakika arasında değişmektedir.

➤ **İkinci Toplu Yoklama Oturumu (TY2):** Her bir katılımcının not alma becerileri ile ilgili öğretim oturumları tamamlandıktan sonra bütün katılımcılar için başlama düzeyi evresi ile aynı koşullar altında ikinci toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda da katılımcılara bilgilendirici metinlerle ilgili on okuduğunu anlama sorusunu içeren çalışma kâğıtları verilmiştir.

➤ **Üçüncü Toplu Yoklama Oturumu (TY3):** Not alma becerileri öğretim uygulaması ile ilgili verilen dersler sonunda katılımcılar için bireysel olarak kendini izleme becerisi ile ilgili öğretim oturumları düzenlenmiştir. Bu öğretimin ardından üçüncü bir toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda da başlama evresi ve ikinci toplu yoklama oturumunda izlenen adımlar ve süreçler dikkate alınmıştır. Katılımcıların okuduğunu anlama performansını değerlendirmek için bilgilendirici metinler ve bu metinlerle ilgili on okuduğunu anlama sorusunu içeren çalışma kâğıtları kullanılmıştır.

➤ **İzleme Oturumu:** Çalışmanın tamamlanmasının ardından ikinci ve dördüncü haftalarda katılımcılar için izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar toplu yoklama oturumlarında izlenen adımlar ile aynıdır. Katılımcılara not alma becerileri veya öğretimi ile ilgili bir herhangi bilgi verilmemiştir. İzleme oturumlarında toplu yoklama oturumlarında olduğu gibi, katılımcılara on okuduğunu anlama sorusunu içeren yeni çalışma kâğıtları verilerek kendilerinden bunları tamamlamaları istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve metinler ile ilgili bilgi verilmiştir.

Yanlış Analiz Envanteri

Araştırmada öğretim uygulaması öncesi katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde Akyol'un (2014) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır. Yanlış Analiz Envanteri, okuyucuların sesli okuma sırasında kelimeleri doğru seslendirme, yapılan hatalar ve hazırlanan sorular ile de anlama düzeylerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu envanter ile üç tür okuma düzeyi belirlenir: Bağımsız (serbest), öğretim ve endişe düzeyi. Bağımsız düzey öğrencinin seviyesine uygun materyalleri akıcı bir şekilde okuması, kelimeleri doğru bir şekilde seslendirmesi, noktalama işaretlerine uygun okuması ve okuduğunu doğru bir şekilde anladığını ifade eder. Öğretim düzeyi öğrencinin öğretmen veya bir yetişkin rehberliğinde istenilen şekilde okuması ve anlamasını ayrıca ilerleme kaydedebileceğini ifade eder. Endişe düzeyi ise okuduğunu anlama yönüyle en düşük okuma ve anlama düzeyidir. Endişe düzeyi öğrencinin sesli okuma sırasında pek çok hatalar yaptığını ve okuduklarının ise çok azını anladığını başka bir deyişle beklenenin altında bir okuduğunu anlamayı ifade eder (Akyol, 2014; Leslie ve Caldwell, 2011; McKenna ve Stahl, 2015). Endişe düzeyinde okuyucularda okuma sırasında ilgisizlik, zorluk ve gerginlik belirtileri gözlenir. Bu tür okuyucuların okuma akıcılığı zayıftır ve ana fikirleri belirleme ise yetersizdir. Bundan ötürü endişe düzeyi, öğrencinin okuma ve okuduğunu anlamada duygusal olarak hayal kırıklığı seviyesine ulaşmasıdır ve bunun için öğrenciye okuma becerileri ve/veya okuduğunu anlama stratejilerini kazandırmak için doğrudan öğretim müdahalesi gerekmektedir (Gove vd., 2011; McKenna ve Stahl, 2015). Yanlış Analiz Envanterinde okuduğunu anlamada %90 ve üzeri bağımsız okuma düzeyini temsil ederken; %50 ve %89 arası bir düzey öğretim düzeyini ve %50 ve altında bir düzey ise endişe düzeyini temsil eder. Endişe düzeyinde okuyucuların kelime tanıma doğruluğu %90'dan daha azdır ve bu tür okuyucular okuduğunu anlama türünde verilen soruların %50'sinden daha azını doğru cevaplayabilmektedir (Akyol, 2014). Araştırmada Yanlış Analiz Envanterinde yer alan açık-uçlu sorulardan elde edilen cevapların güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) hesaplanmıştır. Bunun için bilgilendirici metinlere dayalı hazırlanan açık-uçlu sorular ve öğrenci cevaplarının bir kopyası okuma-yazma eğitimi konusunda çalışmaları olan iki öğretim üyesine teslim edilmiştir. Yapılan bağımsız değerlendirmeler sonucunda puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Araştırmada Kullanılan Metinler

Araştırmada toplu yoklama oturumları, öğretim oturumları ve izleme oturumlarında kullanılması amaçlanan metinlerin seçiminde katılımcıların seviyesine uygun olmasına dikkate edilmiştir. Metinler bilgilendirici nitelikte okuma parçalarından oluşmaktadır. Williams (2005) bilgilendirici metinlerin kavranmasına daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü bilgilendirici metinler birçok özel terim, anahtar kavram, karmaşık yapıda olgular ve genellemeleri içerdiği için bu tür metinleri anlamak daha zordur. Bilgilendirici metinler genel olarak ana fikir, tanımlama, sıralama, karşılaştırma, sınıflama, neden-sonuç gibi çeşitli metin yapılarından oluşur. Bununla birlikte Sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi çeşitli içerik alanlarındaki okumaların büyük çoğunluğu bilgilendirici türde metinlerden oluştuğu için bu metinlerin başarılı bir şekilde anlaşılması da son derece önemlidir (Williams 2005). Araştırmada, metinlerin seçiminde TÜBİTAK Bilim Çocuk Serisi ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının önerdiği ders kitaplarından yararlanılmıştır (Arık, 2006; Can, 2007; Heper, 2017; Kara, 2017; Sıvışoğlu, 2016; Uysal, 2011). Seçilen metinlerin katılımcıların daha önce herhangi bir kaynakta karşılaşmadığı metinler olması araştırmacının bu metinleri tercih etmesindeki önemli bir etkidir. Araştırmacı bunun için öğretim

uygulaması öncesi belirlediği metinlerin bir kopyasını katılımcıların öğretmeni ile paylaşmıştır. Öğretmen öğrencilerin daha önce bu metinlerle karşılaşmadığını veya okumadığını doğrulamıştır. Bu durum katılımcıların metinleri ilgi ile ve sıkılmadan okumalarını, uygulamacının ise katılımcıların sesli okuma sırasında okuma hatalarını, okuduğunu anlama düzeylerini sağlıklı bir şekilde değerlendirmesine yardımcı olmuştur. Metinlerin uzunluğu 120 ile 318 sözcük arasında değişmektedir. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ise Ateşman' ın (1997) Flesch-Kincaid' den Türkçe' ye uyarladığı okunabilirlik formülü ile belirlenmiştir [Okunabilirlik sayısı = $198,825 - 40,17 \times \text{Hece olarak ortalama kelime uzunluğu} - 2,610 \times \text{Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu}$]. Elde edilen sonuçlara göre, metinlerin okunabilirlik düzeyi 54'e (en düşük 29 ve en yüksek 75) karşılık gelmektedir [Çok kolay=90-100; Kolay=70-89; Orta güçlük=50-69; Zor=30-49; Çok zor=1-29]. Bu değer, araştırma için belirlenen metinlerin okunabilirlik açısından ortalama bir okunabilirliğe işaret etmektedir (Ateşman, 1997).

Okuduğunu Anlama Soruları

Not alma becerileri öğretiminin okuduğunu anlama üzerinde etkilerini test etmek için toplu yoklama ve izleme oturumlarında açık-uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırmacı okuma ve yazma alanında uzman kişilerden destek alarak her bir yoklama oturumunda farklı bir bilgilendirici metin ve bu metinle ilgili okuduğunu anlamayı değerlendiren on adet açık-uçlu soru hazırlamıştır. Bu sorulardan 5'i basit anlama ve 5'i de derinlemesine anlamaya dayalı sorulardır. Basit anlama soruları metinde cevapların açık bir şekilde bulunduğu bilgi düzeyinde ve hatırlamaya dayalı sorulardır. Derinlemesine anlama soruları ise metinden çıkarım yapmayı gerektiren, ana fikir belirlemeye dayalı anlam kurma ve yorum yapma düzeyinde sorulardır. Basit ve derinlemesine anlama sorularının doğru yanıtları önceden öğrenilen bilgilere değil, öğrencilerin çalışmada kullanılan metinlerde okudukları bilgilere dayalıdır. Bilgilendirici metinlerin kullanımı nedeniyle okuduğunu anlama ile ilgili soruların hazırlanmasında açıklayıcı, tanımlayıcı, problem çözme ve çıkarımsal türde sorular hazırlanmasına dikkat edilmiştir (Caldwell, 2008; Hagaman ve Reid, 2008; Williams, 2005). Uygulama öncesi soruların okuduğunu anlamayı değerlendirmesi açısından uygun olup olmadığının test edilmesi için hazırlanan açık-uçlu soru havuzu ve bu sorular ile ilgili okuma parçaları Türkçe Eğitimi alanında dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri kapsamında hazırlanan soruların çoğunluğunun okuduğunu anlamayı değerlendirmeye yönelik olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcılardan toplu yoklama ve izleme oturumlarında okuduğunu anlama sorularına yazılı olarak yanıt vermeleri istenmiştir. Uygulamacı her bir katılımcının yanıtlarını değiştirmeden açık-uçlu soruları ve doğru cevapları içeren puanlama kâğıdına aktarmıştır. Basit anlama sorularını tam olarak doğru cevaplayanlar "2" puan alırken; yarısına cevap verenler "1" puan ve hiç doğru cevap vermeyenler ise "0" puan almıştır. Derinlemesine anlama sorularını tam ve doğru bir şekilde cevaplayanlar "3" puan alırken; biraz eksiklikleri olan ancak beklenen cevapların yarısından fazlasını verenler "2" puan, yarısına cevap verenler "1" puan ve hiç doğru cevap vermeyenler ise "0" puan almıştır. Anlama düzeyi ise açık-uçlu sorulara verilen toplam doğru tepki (doğru cevap) sayısı hesaplanarak % (yüzde) şeklinde belirtilmiştir. (Akyol, 2014). Yüzdeliği hesaplamak için ise alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünür. Öğrencilerin açık-uçlu sorulara verdiği doğru tepki sayısı belirlenerek anlama düzeyleri ve yüzdelikleri hesaplanmıştır. Anlama düzeylerinin belirlenmesinde ve yorumlanmasında ise Yanlış Analiz Envanterindeki yönergeler dikkate alınmıştır.

Sosyal Geçerlik Formu

Araştırmada uygulanan bağımsız değişkenin etkilerinin niteliksel boyutlarını değerlendirmek için katılımcılardan sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Veriler uzman desteği alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal geçerlik formu ile elde edilmiştir. Sosyal geçerlik formu üç kısımdan oluşmaktadır. Birincisi, not alma öğretim uygulamasının etkililiği ile ilgili bir soruyu içermektedir. Katılımcılardan öğretim uygulamasının etkililiği konusunda "5=Çok etkili ve 1=Hiç etkili değil" olacak şekilde 1'den 5'e kadar derecelendirmeleri kullanarak bilgi vermeleri istenmiştir. İkincisi, not alma becerilerinin kullanımı ile ilgili bir soruyu içermektedir. Bu soru "Öğrendiğiniz not alma becerilerini ne sıklıkla kullanırsınız?" şeklindedir. Bu soruya verilen cevap seçenekleri "4= Her zaman; 3=Sıklıkla; 2=Ara sıra ve 1=Hiçbir zaman" şeklindedir. Üçüncüsü, öğretim uygulamasının memnuniyeti hakkındadır. Bu başlık altında "Öğrendiğiniz becerileri sınıfınızdaki bir arkadaşınıza veya başka birine tavsiye eder misiniz?" Bu soruya verilen seçenekler ise "4= Kesinlikle tavsiye ederim; 3= Tavsiye ederim;

2= Biraz tavsiye ederim; 1= Hiç tavsiye etmem." şeklindedir. Bu sorulara ilaveten öğrencilerden derslerde en çok neyi beğendiklerini ayrıca okumaya ve not alma etkinliklerine dair duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir.

Uygulamanın Güvenirliği

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirliliğin ve uygulama güvenirliliğinin sağlanması için güvenirlilik analizleri iki bağımsız gözlemci tarafından yapılmıştır. Birinci gözlemci, sınıf öğretmenliği eğitiminde yüksek lisans yapan ve okuma-yazma öğretimi konusunda çalışmaları olan bir araştırma görevlisidir. İkinci gözlemci ise katılımcıların sınıf öğretmenidir. Öğretmen on iki yıllık bir öğretmenlik deneyimine sahip olup sınıf öğretmenliği eğitiminde yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğretmen ayrıca deneysel uygulamanın yürütüldüğü okulda beş yıldır görev yapmaktadır.

Güvenirlilik verileri gözlemciler arası güvenirlilik verisi ve uygulama güvenirliliği şeklinde toplanmıştır. Uzmanlar güvenirlilik verilerinin bütün oturumların genel olarak %30'unun toplanmasını önermektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Araştırmada yapılan birinci güvenirlilik çalışması gözlemciler arası güvenirliliktir. Gözlemciler arası güvenirlilik iki gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eş zamanlı şekilde katılımcı öğrencide hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır. Gözlemciler arası güvenirlilik verilerini elde etmek için toplu yoklamalar ve öğretim oturumlarının %30'unda veriler toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik "Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100" formülüyle hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Gözlemciler arası güvenirlilik toplu yoklama oturumlarında %88, öğretim oturumlarında ise %92 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik hesaplamalarında, gözlemciler arası güvenirlilik katsayısının %80 olması yeterlidir, ancak %90 ve üzeri ideal güvenirlilik katsayısı olarak kabul edilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Yapılan bir diğer güvenirlilik çalışması ise uygulamanın güvenirliliğidir. Bu adımda, uygulamacının yürüttüğü öğretim uygulamasının hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uygunluk gösterdiği belirlenmektedir. Hazırlanan uygulama planında uygulamacının izlemesi gereken işlem basamakları belirlenir. Uygulamanın güvenirliliği için uygulamacı davranışlarına ilişkin bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Bu davranışlar doğrudan öğretim yönteminin bileşenlerini içermektedir. Bunlar a) Stratejinin tanımlanması, b) Stratejinin modellenmesi, c) Sözel detaylandırma ve sözlü provalar, d) Kontrollü uygulamalar, e) İleri düzey uygulamalar ve f) Değerlendirmedir. Uygulama güvenirliliği formlarında uygun yerlere uygulamacının bu işlem basamaklarında gerçekleştiklerine "(+)" gerçekleştirmediklerine "(-)" işareti verilmiştir. Uygulama güvenirliliği "(Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980 aktaran Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Gözlemciler, tüm öğretim oturumlarının %30'unu izlemiş ve kendilerine verilen uygulama güvenirliliği formundaki maddeleri doldurmuştur. Uygulama güvenirliliği katsayısı %89 olarak bulunmuştur.

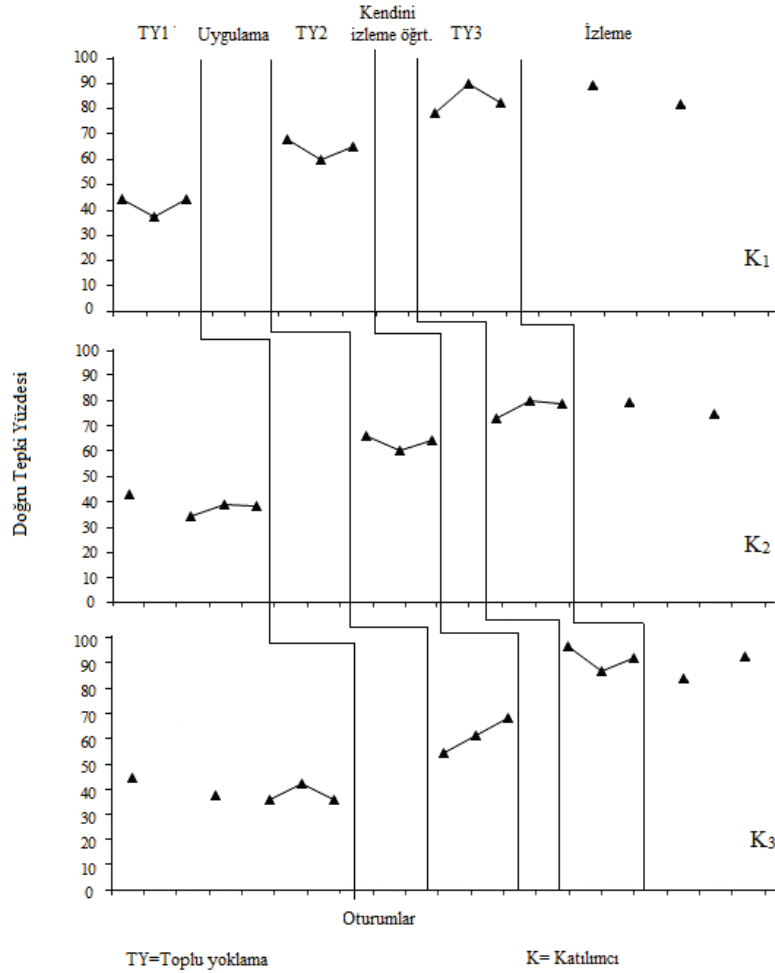
Verilerin Analizi

Araştırmanın bağımlı değişkeni okuduğunu anlama yönüyle endişe düzeyinde olduğu belirlenen öğrencilerin okuduğunu anlamadaki gelişim düzeyleridir. Bağımsız değişken ise doğrudan öğretim yöntemine dayalı yürütülen kendini izleme öğretimi destekli not alma becerileri öğretimidir. Toplanan veriler grafiksel analiz (görsel analiz) yoluyla analiz edilmiştir. Grafiksel analiz yönteminin kullanılmasının nedeni grafiksel analizin katılımcının performansının gerçekçi bir biçimde görünmesine katkı sağlaması ve uygulama sürecinde gerekli değişikliklerin yapılmasını kolaylaştırmasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Grafikte veri yolunun düzeyine bakılarak veriler analiz edilir ve yorumlanır. Tek denekli araştırmalarda veriler genellikle grafiksel analiz yoluyla analiz edilir. Elde edilen sonuçlar öncelikle grafikte gösterilir, daha sonra verilerin eğilimi, kararlılığı ve düzeyi görsel olarak analiz edilir (Gast, 2010). Şekil 2' de verilen grafikte yatay eksen kendini izleme öğretimi destekli not alma becerileri ile ilgili öğretim oturumlarını, toplu yoklama oturumlarını (TY1, TY2 ve TY3) ve izleme oturumlarını; dikey eksen ise bu evrelerde katılımcıların okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru tepki yüzdesini göstermektedir. Sosyal geçerlik formundan elde edilen veriler ise betimsel olarak analiz edilmiş ve doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Bulgular

A- Okuduğunu Anlama Sorularına İlişkin Bulgular

Katılımcıların toplu yoklama ve izleme oturumlarında basit ve derinlemesine anlamayı ölçen okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru tepki yüzdeleri Şekil 2' de gösterilmiştir.



Şekil 2. Katılımcıların toplu yoklama ve izleme oturumlarında okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru tepki yüzdeleri

Şekil 2'de görüldüğü gibi üç katılımcı not alma becerileri öğretim uygulaması sonunda birinci toplu yoklama oturumundan (TY1) ikinci toplu yoklama (TY2) oturumuna kadar okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru tepki sayısında artış göstermiştir. Bu artış, TY1 oturumunda %42'lik bir anlama yüzdesi ortalamasına sahip olan ve TY2 oturumunda ise anlamlı bir ilerleme gösteren K3 (Ort. =%64,5) için en belirgin olmuştur. K2 için TY1 oturumunda doğru cevap yüzdesi ortalaması %38,5'ten, TY2 oturumunda %58'e ve K1 için ise TY1 oturumunda %40,5'ten TY2 oturumunda %62,5'e olacak şekilde bulunmuştur.

Not alma becerileri öğretimi ile ilgili verilen derslerin ardından katılımcılara iki günlük kendini izleme becerisi ile ilgili bir öğretim verilmiştir. Bu öğretimin ardından katılımcılar için üçüncü bir toplu yoklama (TY3) gerçekleştirilmiştir. Yanlış Analiz Envanteri ile ölçülen metinlerdeki okuma düzeylerine göre katılımcıların okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru tepki yüzdesi ortalaması K1 için %80, K2 için %73 ve K3 için %85 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre kendini izleme öğretimi okuduğunu anlama düzeyini artırmada K1 ve K3 için daha fazla yararlı etki göstermiştir. Katılımcılar kendini izleme öğretimi sonunda yapılan TY3' te başlama düzeyi evresine (TY1) kıyasla okuduğunu

anlamada daha yüksek düzeyde bir performans elde etmiştir. Her üç katılımcının doğru tepki yüzdesi ortalamasının %70'in üzerine çıkması ise kendini izleme becerisi ile ilgili olarak verilen öğretim oturumları ile ilişkilendirilebilir. Bu durumda öğretim uygulaması sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine eriştiğini söylemek mümkündür. Elde edilen sonuçlara bu açıdan bakıldığında, not alma ve kendini izleme stratejileri ile gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğunu göstermesi araştırmanın hipotezinin doğrulandığını ayrıca ortaya koymaktadır.

Öğretim uygulamasının tamamlanmasının ardından ikinci ve dördüncü haftalarda katılımcılar için izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda da basit ve derinlemesine anlamayı ölçen okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevap yüzdesi hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlarda K₁ için doğru cevap yüzdesi ortalaması %80, K₂ için %75 ve K₃ için %82 olarak bulunmuştur. Bu sonuç katılımcıların not alma derslerinde öğrendiği becerileri koruduğunu ve Yanlış Analiz Envanteri'ne göre okuma düzeylerinin öğretim düzeyinde devam ettiğini göstermektedir.

B- Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular

Sosyal geçerlik sonuçları yapılan öğretimin üç öğrencinin okuduğunu anlama performansını artırma konusunda olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Öğrencilere öğretim uygulaması yoluyla öğrendikleri becerileri sınıf arkadaşlarına tavsiye edip etmeyecekleri sorulduğunda, öğrencilerden ikisi çok güçlü bir şekilde, diğeri ise güçlü bir şekilde tavsiye edeceklerini bildirmiştir. Öğrencilerin uygulamanın faydaları üzerine yaptıkları değerlendirmeler incelendiğinde K₁ için 3.9, K₂ için 2.9 ve K₃ için 4.3 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre K₁ ve K₃ öğretim uygulamasının faydaları konusunda en yüksek puanı vermiştir. Öğrencilere not alma becerileri öğretim uygulaması hakkında memnuniyetleri sorulduğunda, öğrencilerin tümü uygulama için olumlu yanıt vermiştir. Örneğin bir öğrenci: "Daha önce bir metinden kısa notlar almayı bilmiyordum; not alırken genelde her şeyi yazıyordum. Fakat şimdi bir metnin önemli bilgilerini belirleyerek bunları kısa cümlelerle not ediyorum. Metinde hangi bilgilerin daha önemli olduğunu artık ayırt edebiliyorum." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir diğer öğrenci: "Dersler oldukça eğlenceliydi. Bir metinden notlar çıkarmak zor değilmiş... bunu anladım. Ayrıca dersler okuduklarımı daha iyi anlamama yardımcı oldu." Bu öğrenciye uygulamanın okuduğunu anlamada ne gibi etkisi oldu? diye sorulduğunda öğrenci şu cevabı vermiştir: "Örneğin okurken metinde önemli olduğunu düşündüğüm bilgilerin altını çiziyorum, sonra bunları birleştirerek ne anlatmak istediğini düşünmeye çalışıyorum, en sonunda metnin ana fikrini belirleyebiliyorum." Başka bir öğrenci ise derslerden oldukça memnun kaldığını ve öğrendiği becerileri okuma sırasında kullanabildiğini bildirmiştir. Bu öğrenci not alma becerilerini öğrendikten sonra okurken sıkılmadığını aksine öğrendikleri aracılığıyla okuduğunu anlamada problem yaşamadığını ve not alma tekniklerini öğrenmekten keyif aldığını paylaşmıştır. Öğrencinin görüşü şöyledir: "Not alma dersleri sayesinde uzun yazılar yazmak yerine daha güzel notlar aldığımı fark ettim. Artık not alırken metnin içindeki önemli bilgileri hemen belirleyebiliyorum, ayrıca metin okumaktan artık keyif alıyorum." Elde edilen görüşler not alma öğretiminin öğrencilere not alma ve ana fikir belirlemede anlamlı deneyimler kazandırdığını; uygulamanın memnuniyet algısının olumlu olduğunu ve katılımcıların okurken bir endişeye kapılmadığını ve daha nitelikli notlar çıkardıklarını göstermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar kendini izleme öğretimi destekli not alma becerilerine dayalı öğretim uygulamasının okuma düzeyi açısından endişe düzeyinde olduğu belirlenen öğrencilerin okuduğunu anlama performansını artırması ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan üç öğrenci öğretim uygulaması sonunda başlama düzeyi evresiyle kıyaslandığında okuduğunu anlama ölçümlerinde daha iyi performans göstermiştir. Kendini izleme becerisi ile ilgili olarak verilen öğretimin ardından gerçekleştirilen toplu yoklama oturumunda (TY3) elde edilen sonuçlar, üç katılımcının ikisinde fazladan olumlu etki göstermiştir. Katılımcılardan ikisi kendini izleme öğretimi sonunda yapılan değerlendirme ölçümlerinde okuduğunu anlamada daha yüksek puanlar elde etmiştir. Ancak yine de her üç katılımcının öğretim uygulaması sonunda yapılan toplu yoklama oturumunda elde ettiği okuduğunu anlama düzeyinin %70'in üzerinde olduğu görülmüştür. İzleme oturumlarından elde edilen sonuçlarda ise katılımcıların elde ettiği kazanımları koruduğu ve anlama düzeyinin %70'in üzerinde devam ettiği ve öğretim düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Bu durum, kendini izleme öğretimi destekli not alma becerilerine dayalı yapılan öğretimin katılımcıların okuduğunu anlama performansını sürdürmede/korumada etkili olduğu sonucunu vermektedir. Sosyal geçerliğe ilişkin bulgular ise metinsel bilginin anlaşılabilirliğinin geliştirilmesinde yapılan öğretimin pratik yararlılığını doğrulamıştır. Öğrencilerin metinleri okurken harfi harfine kopyalama yerine daha kısa ve öznlü notlar çıkararak okuduklarını daha iyi anladığı görülmüştür.

Araştırma sonuçları öğrencilere okuma esnasında nasıl daha etkili notlar alınacağını öğretmenin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu bulgu Chang ve Ku' nun (2014) öğrencilerin not alma stratejisi ile okuduğunu anlama stratejilerini bileştirebilecekleri görüşünü destekler niteliktedir. Önceki araştırmalar öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini öğrenmeleri ile okuma materyallerini kavrama dereceleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu doğrulamıştır (Lau ve Chan, 2003; Pressley, 2002; Samuelstuen ve Braten, 2005). Bu araştırmaların büyük bir çoğunluğunda not alan öğrencilerin derste sunulan bilgileri kodlama ve organize etme yoluyla kavradığı ve daha nitelikli notlar çıkardığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin not alma süreci ile çeşitli konu alanlarında daha iyi öğrenme yaşantıları edindiği ve akademik başarılarını artırdığı belirlenmiştir (Kobayashi, 2005; Lee, Lan, Hamman ve Hendricks, 2008; Slotte ve Lonka, 1999). Örneğin Faber ve diğerleri (2000) not alma stratejisi öğretimi üzerine yaptıkları çalışmada strateji öğretiminin katılımcıların okuduğunu anlamada kayda değer bir ilerleme sağladığını belirlemiştir.

Mevcut araştırmada elde edilen bulgular, zayıf okuyucuların doğrudan öğretim müdahalesi ile not alma becerilerini öğrenebileceğini ve okuma sırasında not alma becerileriyle birleştirebileceklerini doğrulamaktadır. Araştırmacılar bir metinden not almayı ve öz-kavramlarla organize edip sınıflandırmayı öğrenmenin öğrencilerin metin oluşturma, özetleme ve okuduğunu anlamayı izleme becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu belirtmiştir (Boch ve Piolat, 2005; Friend, 2001; İlter, 2017). Düşük okuma stratejilerine veya öğrenme becerilerine sahip öğrenciler genellikle okuma sırasında giderek sınırlı ve endişeli olma eğilimine giderler. Dikkat, sözcük bilgisi ve deneyim eksikliği nedeniyle kendi sınıf düzeyindeki karmaşık ve zorlu materyaller ile karşılaştıklarında okuduğunu anlamada olumsuz bir döngüye kapılırlar. Bu durumdan dolayı okuma ve anlama sürecinde hayal kırıklığı duygusunu yaşarlar (Halladay, 2012; Hamilton vd., 2000; Rasinski, 2012). Ancak bu araştırmada sosyal geçerlik verilerine göre öğrencilerin etkili not alma becerilerini öğrendikleri, okuma süreci ile birleştirdikleri ve bilgilendirici metinleri keyifle okuyarak daha kısa ve özgün notlar çıkardıkları görülmüştür.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin not alma derslerinde ve kendini izleme öğretim oturumlarında edindikleri deneyimler aracılığıyla okuma sürecinde duygusal bir gerginliğe kapılmadığı; aksine gösteri, modelleme, rehberli ve bağımsız uygulamalardan memnun kalarak not alma derslerini etkili bir şekilde öğrendiği ve metinsel kavrayışlarını artırdığı ortaya çıkmıştır. Nitekim üçüncü toplu yoklama oturumunda bütün katılımcıların okuduğunu anlama ölçümlerinde okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru tepki yüzdesi ortalamasının %50'nin

üzerinde olması Yanlış Analiz Envanterinin yönergelerine göre öğrencilerin endişe düzeyinden öğretim düzeyine eriştiğini göstermektedir. Bu durumda bulgular araştırmanın hipotezini “H1: Kendini izleme öğretimi destekli not alma becerilerine dayalı öğretim uygulaması endişe düzeyinde okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkilidir.” doğrulamıştır. Bu bulguya göre öğretim uygulaması öğrencilerin okuduğunu anlamadaki eksikliklerini veya güçlüklerini gidermiştir. Elde edilen bu sonuç Pressley’in (2006) zayıf okuyucular okuma stratejilerini kullanmaya aşına oldukça okuduğunu anlama performanslarında belirgin ilerlemeler kaydeder görüşünü destekler niteliktedir. Benzer şekilde bulgular alanyazında yer alan bazı araştırmaların sonuçları ile de uyumludur (Bahrami ve Nosratzadeh, 2017; Boyle ve Weishaar, 2001; Bui vd., 2013; Carrell, 2007; Castell’o ve Monereo, 2005; Faber vd., 2000; Najar, 1997; Laidlaw, Skok ve McLaughlin, 1993; Oğuz, 2000; Sweeney vd., 1999; Rahmani ve Sadeghi, 2011; Reed, Rimel ve Hallett, 2016; Tsai ve Wu, 2010). Bu araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan/olmayan öğrencilerin, zayıf okuyucuların, zayıf çalışma belleğine sahip bireylerin öğretim desteği ile not tutma tekniklerini öğrenebildiği ve okuduğunu anlamada kayda değer ilerlemeler sergilediği görülmüştür. Sonuç olarak tüm bulgular not alma ve kendini izleme becerileri üzerine yapılan strateji öğretiminin endişe düzeyinde okuyan öğrenciler için okuduğunu anlama sürecini iyileştirmede bir yol haritası olarak nitelendirilebileceğini göstermektedir (Pressley ve McCormick, 1995; Sweeney vd., 1999).

Uygulama için Öneriler ve Sınırlılıklar

Araştırmanın sonuçları kendini izleme ve not alma becerilerine dayalı yapılan öğretimin endişe düzeyinde okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini göstermiştir. Araştırmaya katılan üç öğrenci öğretim uygulaması sonunda not alma becerilerini geliştirerek okuduğunu anlamada önemli kazanımlar elde etmiştir. Öğretmenler okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerin öğretim veya bağımsız okuma düzeyine erişinceye dek doğrudan öğretim yöntemini kullanarak etkili not alma becerilerin öğretimine gidebilirler. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama performansını artırmak için belirli okuduğunu anlama stratejilerin öğretimine de yer verebilirler. Bulgular, kendini izleme becerisi destekli not alma stratejisi öğretiminin öğretmenler açısından pratik ve kabul edilebilir bir akademik müdahale olabileceğini göstermiştir. Bu araştırma özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için erken tanılarda kullanılan “Müdahaleye Yanıt Verme Yöntemi” nin (Response to Intervention) gerekli ve yararlı bir bileşen olabileceğini öne süren Aşama 2’ye (Tier 2) yönelik bir girişim olarak da nitelendirilebilir (İltter, 2018a). Çünkü araştırmada bireyselleştirilmiş hedefli müdahaleler ve çoklu yoklamaya dayalı ölçümler yoluyla okuma düzeyi açısından endişe düzeyinde, “risk grubunda”, olduğu tespit edilen üç ilkokul öğrencisi okuduğunu anlama becerilerinde önemli kazanımlar elde ederek endişe düzeyinden öğretim düzeyine erişmiştir (Anlama düzeyi %73-%85).

Müdahaleye Yanıt Verme, akademik başarısızlık veya öğrenme güçlüğü açısından risk taşıyan öğrencilere akademik olarak müdahale etmek için bilimsel olarak pedagojik uygulamaları kullanan bir yöntemdir (Fuchs, Fuchs ve Stecker, 2010). Bu yöntemde düşük seviyede öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri ortadan kaldırmak ve başarısını artırmak için türlü eğitsel fırsatlar sunulur; öğrenme ve davranış ihtiyacı olan öğrencilerin erken teşhis edilmesi ve desteklenmesine yönelik olarak sistematik yolla etkili olduğu kanıtlanmış öğretim modelleri ve değerlendirme biçimleri kullanılır. Müdahaleye Yanıt Verme Yönetimi’nde öğrencilerin strateji öğretimi eksikliğinden kaynaklanan başarısızlık, akademik motivasyonsuzluk veya öğrenme güçlüğü genellikle araştırma tabanlı akademik veya davranışsal müdahaleler yoluyla (manipülatifler, kavramsal vurgular, modelleme, gösteriler vb.) giderilmeye çalışılır (Chidsey ve Steege, 2010 aktaran Ölmez ve Argün, 2017; Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2013). Bu yöntemde Aşama 2’ye (Tier 2) göre okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrenciler okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen araştırma tabanlı müdahaleler üzerine temellendirilmiş strateji öğretiminden yararlanarak etkili okuduğunu anlama becerilerini edinebilirler (Sharp, Sanders, Noltemeyer, Hoffman ve Boone, 2016). Öğrencinin müdahaleye olumlu bir yanıt vermesi durumunda, yani beklenen bilgi ve beceriler noktasında yeterli bir ilerleme kaydedildiğinde öğrenci normal eğitime devam eder, ancak değilse bir sonraki adım olan Aşama 3’e

(Tier 3) kaydırılarak daha yoğun akademik müdahalelere, öğretim etkinliklerine ve kapsamlı değerlendirmelere gidilir.

Araştırmada ulaşılan tüm sonuçlar, okuduğunu anlama başarısını artırma konusunda Müdahaleye Yanıt Verme yöntemine bir kanıt olarak öğretmenlerin okuduğunu anlama üzerine strateji öğretiminden yararlanma potansiyeli olduğunu işaret etmektedir. Öğretmenler bu gibi kısa süreli hedefli akademik müdahaleler ve çoklu değerlendirmeler yaparak söz konusu öğrencilerin okuduğunu anlama açısından başarılarını artırmayı veya okuma güçlüklerini gidermeyi hedefleyebilirler. Ancak bütün araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Birincisi, çalışma tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle yürütülmüştür. Öğretim uygulamasına dahil olan katılımcı sayısı üç öğrenci ile sınırlıdır. Az sayıda katılımcı elde edilen bulguların genellenabilirliğini sınırlamaktadır. Gelecek araştırmalar küçük grup veya bütün sınıf düzeyinde not alma becerileri öğretim uygulamasının okuduğunu anlama üzerinde etkili olup olmayacağını inceleyebilir.

Bulguların genellenabilirliğini artırmak için araştırmanın farklı sınıf düzeylerinde ve farklı katılımcılar ile tekrarlanmasına gereksinimi vardır. İkincisi, araştırmada katılımcıların okuma düzeylerinin belirlenmesinde Yanlış Analiz Envanterinin yalnızca okuduğunu anlama bölümü kullanılmıştır. Gelecek araştırmalar kelime tanıma, akıcılık, okuma motivasyonu gibi çeşitli okuma değişkenlerinin düzeylerini değerlendirebilir. Üçüncüsü, tüm toplu yoklama ve izleme oturumlarında basit ve derinlemesine anlamayı ölçen okuduğunu anlama soruları kullanılarak katılımcıların okuduğunu anlama performansı değerlendirilmiştir. Gelecek araştırmalar dinlediğini anlama, kodlama, hatırlama, bağlamdan anlam çıkarma veya gecikmiş hatırlama gibi okuma becerilerinin değerlendirmesini ele alabilir. Dördüncüsü, katılımcıların öğretim yoluyla kazandığı becerileri akademik konu veya farklı durum/içeriklere genellemesine ilişkin değerlendirme ölçümlerine yer verilmemiştir. Gelecekteki araştırmalar not alma becerileri öğretimi yoluyla öğrencilerin elde ettikleri kazanımları farklı materyal (ör., tablet, bilgisayar) veya içeriklere (ör., proje, sunum, ödev vb.) genelleyip genellemediklerini belirlemek için genelleme yoklamalarını içerebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, S., Yılmaz, O. ve Washburn-Moses, L. (2004). Middle and high school students with learning disabilities: Practical academic interventions for general education teachers—A review of the literature. *American Secondary Education*, 32, 19-38.
- Arik, B. M. (2006). *Kurak alanlar çölleşmesin!*. Ankara: TÜBİTAK Bilim Çocuk Kitapları.
- Arslan, M. (2000). İlköğretim okulu 5. sınıf fen bilgisi dersinde not alma ve kavram haritası oluşturma stratejileri ile öğretimin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 215-231.
- Aslandağ, B. ve Çetinkaya, G. (2019). Örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin öğretmen adaylarının not alma becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 190-210.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Austin, J. L., Lee, M. ve Carr, J. P. (2004). The effects of guided notes on undergraduate students' recording of lecture content. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 314-320.
- Bahrami, F. ve Nosratzadeh, H. (2017). The effectiveness of note-taking on reading comprehension of Iranian EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(7), 308-317.
- Beck, D. ve Eno, J. (2012). Signature pedagogy: A literature review of social studies and technology research. *Computers in the Schools*, 29(1-2), 70-94.
- Biancarosa, C. ve Snow, C. E. (2006). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie corporation of New York* (2. bs.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).
- Boch, F. ve Piolat, A. (2005). Note taking and learning: A summary of research. *The WAC Journal*, 16, 101-113. <http://wac.colostate.edu/journal/vol16/boch.pdf> adresinden erişildi.
- Borich, G. D. (2014). *Effective teaching methods: Research-based practice*, 8/e. India: Pearson Education.
- Boyle, J. R. (2010). Strategic notetaking for middle-school students with learning disabilities in science classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 93-109.
- Boyle, J. R. ve Forchelli, G. A. (2015). Differences in the note-taking skills of students with high achievement, average achievement, and learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 35(2014), 9-14.
- Boyle, J. R. ve Weishaar, M. (2001). The effects of strategic notetaking on the recall and comprehension of lecture information for high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(3), 133-141.
- Boyle, J. R., Forchelli, G. A. ve Cariss, K. (2015). Notetaking interventions to assist students with disabilities in content-area classes. *Preventing School Failure*, 59(3), 186-195.
- Brown, S. A. ve Miller, D. E. (1996). *The active learner*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- Bui, D. C., Myerson, J. ve Hale, S. (2013). Note-taking with computers: Exploring alternative strategies for improved recall. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 299-309.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches*. New York: Guilford Press.
- Can, T. (2007). *Bilim dedektifleri işbaşında: sorununuz küresel ısınma*. Ankara: TÜBİTAK Bilim Çocuk Kitapları.
- Carnahan, C. R., Williamson, P.S. ve Christman, J. (2011). Linking cognition and reading in students with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43(6), 54-62.

- Carrell, P. L. (2007). Notetaking strategies and their relationship to performance on listening comprehension and communicative assessment tasks. *ETS Research Report Series*, 2007(1), i-60.
- Castell'ò, M. ve Monereo, C. (2005). Students' note-taking as a knowledge-construction tool. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 265-285.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *ZfWT*, 7(1), 205-219.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*. Fort Worth TX: Harcourt Brace
- Chang, W. C. ve Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291.
- Chen, P. H., Teo, T. ve Zhou, M. (2016). Effects of guided notes on enhancing college students' lecture note-taking quality and learning performance. *Current Psychology*, 36(4), 719-732.
- Conway, M. A. ve Gathercole, S. E. (1990). Writing and long-term memory: Evidence for a "translation" hypothesis. *Quarterly Journal of Experimental Psychology A: Human Experimental Psychology*, 42, 513-527.
- Cook, L. K. ve Mayer, R. E. (1988). Teaching readers about the structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 448.
- Czarnecki, E., Rosko, D. ve Fine, E. (1998). How to call up notetaking skills. *Teaching Exceptional Children*, 30(6), 14-19.
- Çekici, Y. E. (2018). B2 düzeyinde yabancı dil olarak türkçe öğretiminde not alarak dinleme ile dinlediğini anlama. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(6), 34-39.
- Çepelioğullar, N. (2014). Çalışma belleği (10. bs.). E. Smith, E. ve S. M. Kosslyn (Ed.) *Bilişsel psikoloji*. (M. Şahin, Çev.) içinde (s. 239-279). Ankara: Nobel Yayın.
- Çetingöz, D. ve Açıkgöz, K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 577-600.
- Dewitt, S. (2007). The effects of note taking and mental rehearsal on memory. *Journal of Undergraduate Psychological Research*, 6(2), 46-49.
- Ekwall, E. E. ve Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader*. Needham Heights, USA: Allyn and Bacon.
- Ellis, E. S., Deshler, D. D., Lenz, B. K., Schumaker, J. B. ve Clark, F. L. (1991). An instructional model for teaching learning strategies. *Focus on Exceptional Children*, 23(6), 1-24. <https://journals.ku.edu/FOEC/article/view/7530/6863> adresinden erişildi.
- Faber, J. E., Morris, J. D. ve Lieberman, M. G. (2000). The effect of note-taking on ninth-grade students' comprehension. *Reading Psychology*, 21(3), 257-270.
- Friend, R. (2001). Effects of strategy instruction on summary writing of college students. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 3-24.
- Fuchs, D., Fuchs, L. ve Stecker, P. (2010). The blurring of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301-23.
- Gast, L. D. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Taylor and Francis
- Gee, K. L. (2011). *The impact of instructor-provided lecture notes and learning interventions on student note-taking and generative processing* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). San Jose State University, California.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Ghaith, G. M. (2018). English as a second/foreign language reading comprehension: A Framework for curriculum and instruction. *TESL Reporter*, 50(2), 1-17.

- Gove, M., Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Burkey, L. C., Lenhart, L. A. ve McKeon, C. A. (2011). *Reading and learning to read* (7. bd.). Pearson. Allyn and Bacon.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. ve Hall, R. V. (1984). Opportunity to respond and student academic performance. W. Heward, T. Heron, D. Hill ve J. Trap-Porter (Ed.), *Behavior analysis in education* içinde (s. 58-88). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Gülcan, N. (2014). Yürütücü işlemler (10. bs.). E. Smith ve S. M. Kosslyn (Ed.), *Bilişsel psikoloji* (M. Şahin, Çev.) içinde (s. 280-324). Ankara: Nobel Yayın.
- Gür, T., Dilci, T., Coşkun, İ. ve Delican, B. (2013). The impact of note-taking while listening on listening comprehension in a higher education context. *International Journal of Academic Research, Part B*, 5(1), 93-97.
- Hagaman, J. L. ve Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education*, 29, 222-234.
- Halladay, J. L. (2012). Revisiting key assumptions of the reading level framework. *The Reading Teacher*, 66(1), 53-62.
- Hamilton, S. L., Seibert, M. A., Gardner, R. ve Talbert-Johnson, C. (2000). Using guided notes to improve the academic achievement of incarcerated adolescents with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 21(3), 133-140.
- Hannus, M. ve Hyönä, J. (1999). Utilization of illustrations during learning of science textbook passages among low-and high-ability children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 95-123.
- Hartley, J. (2002). Note-taking in non-academic settings. *Applied Cognitive Psychology*, 16, 559-574.
- Harvey, S. ve Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Heper, S. G. (2017). *Atıklardan sağlıklı bitkilere...* Ankara: TÜBİTAK Bilim Çocuk Kitapları.
- Heward, W. L. (2001). *Guided notes: Improving the effectiveness of your lectures*. Ohio State University Partnership Grant.
- Horton, S. V. ve Lovitt, T. C. (1994). A comparison of two methods of administering group reading inventories to diverse learners: Computer versus pencil and paper. *Remedial and Special Education*, 15(6), 378-390.
- Horton, S. V., Lovitt, T. C. ve Christensen, C. C. (1991). Notetaking from textbooks: Effects of a columnar format on three categories of secondary students. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 2(1), 19-40.
- Hughes, C. A. ve Suritsky, S. K. (1994). Note-taking skills of university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 20-24.
- İlter, İ. (2017). Notetaking skills instruction for development of middle school students' notetaking performance. *Psychology in the Schools*, 54(6), 596-611.
- İlter, İ. (2018a). Effects of the instruction in inferring meanings from context on the comprehension of middle-school students at frustration reading level. *Journal of Education*, 54(6), 225-239.
- İlter, İ. (2018b). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334.
- Kara, K. (2017). *Sümerler*. Ankara: TÜBİTAK Bilim Çocuk Kitapları.
- Katayama, A. F. ve Robinson, D. H. (2000). Getting students partially involved in notetaking using graphic organizers. *Journal of Experimental Education*, 68, 119-133.
- Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, 1(2), 147-172.

- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. ve Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). <http://www.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf> adresinden erişildi.
- Kobayashi, K. (2005). What limits the encoding effect of note-taking? A meta-analytic examination. *Contemporary Educational Psychology, 30(2)*, 242-262.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Konrad, M. Joseph, L. M. ve Itoi, M. (2011). Using guided notes to enhance instruction for all students. *Intervention in School and Clinic, 46(3)*, 131-140.
- Laidlaw, E. N., Skok, R. L. ve McLaughlin, T. F. (1993). The effects of notetaking and self-questioning on quiz performance. *Science Education, 77(1)*, 75-82.
- Lau, K. L. ve Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 26(2)*, 177-190.
- Lee, P. L., Lan, W., Hamman, D. ve Hendricks, B. (2008). The effects of teaching notetaking strategies on elementary students' science learning. *Instructional Science, 36(3)*, 191-201.
- Leslie, L. ve Caldwell, J. (2011). *Qualitative reading inventory-4* (4. bs.). Boston: Pearson Education.
- Lewis, R. ve Doorlag, D. (1991). *Teaching special students in the mainstream*. Columbus, OH: Merrill Pub.
- Mariotti, A. S. ve Homan, S. P. (2001). Linking reading assessment to instruction: *An application work text for elementary classroom teachers* (3. bs.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKenna, M. C. ve Stahl, K. A. D. (2015). *Assessment for reading instruction*. Guilford Publications.
- McPherson, F. (2011). *Effective notetaking*. Wellington: Wayz Press.
- Mercer, C. ve Mercer, A. (1998). *Teaching students with learning problems* Upper Saddle River, Prentice-Hall Inc.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Najar, R.L. (1997). *The effect of note taking strategy instruction on comprehension in ESL texts* (Yayımlanmamış doctora tezi). Hawaii University, Hawaii.
- Nessel, D. ve Graham, J. (2006). *Thinking strategies for student achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Nist, S. L. ve Holschuh, J. L. (2000). Comprehension strategies at the college level. R. Flippo ve D. Caverly (Ed.), *Handbook of college reading and study strategy research* içinde (s. 75-104). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oğuz, A. (2000). *Derste not almanın öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doctora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task-technique. *European Psychologist, 9(1)*, 32-42.
- Olive, T. ve Piolat, A. (2002). Suppressing visual feedback in written composition: effects on processing demands and coordination of the writing. *International Journal of Psychology, 37(4)*, 209-218.
- Ölmez, Y. ve Argün, Z. (2017). RTI modelinin özel eğitime gereksinimi olan 5. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim, 42(190)*, 89-106.
- Piolat, A., Olive, T. ve Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology, 19(3)*, 291-312.
- Polloway, E. A., Patton, J. R., C. Smith, T. E. ve Buck, G. H. (1997). Mental retardation and learning disabilities: Conceptual and applied issues. *Journal of Learning Disabilities, 30(3)*, 297-308.
- Prado, L. ve Plourde, L. A. (2011). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: Is there a difference among the genders? *Reading Improvement, 48(1)*, 32-44.

- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* içinde (s. 291-309). Newark, DE: International Reading.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Pressley, M. ve McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers and policymakers*. New York: Harper-Colli.
- Rahmani, M. ve Sadeghi, K. (2011). Effects of note-taking training on reading comprehension and recall. *The Reading Matrix, 11(2)*, 116-128.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher, 65(8)*, 516-522.
- Reed, D. K., Rimel, H. ve Hallett, A. (2016). Note-taking interventions for college students: A synthesis and meta-analysis of the literature. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 9(3)*, 307-333.
- Reid, R., Lienemann, T. O. ve Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Publications.
- Roy, D., Brine, J. ve Murasawa, F. (2014). Usability of English note-taking applications in a foreign language learning context. *Computer Assisted Language Learning, 29(1)*, 1- 27.
- Safa, A. M. ve Rozati, F. (2017). The impact of scaffolding and nonscaffolding strategies on the EFL learners' listening comprehension development, *The Journal of Educational Research, 110(5)*, 447-456
- Samuelstuen, M. S. ve Braten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology, 46(2)*, 107-117.
- Sharp, K., Sanders, K., Noltemeyer, A., Hoffman, J. ve Boone, W. J. (2016). The relationship between RTI implementation and reading achievement: A school-level analysis. *Preventing School Failure, 60(2)*, 152-160.
- Sıvıışoğlu, K. (2016). *Kentler nasıl planlanıyor?*. Ankara: TÜBİTAK Bilim Çocuk Kitapları.
- Slotte, V. ve Lonka, K. (1999). Review and process effects of spontaneous note-taking on text comprehension. *Contemporary Educational Psychology, 24(1)*, 1-20.
- Snow, C.E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D Program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Souvignier, E. ve Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction, 16*, 57-71.
- Stahl, N. A., King, J. R. ve Henk, W. A. (1991). Enhancing students' notetaking through training and evaluation. *Journal of Reading, 34*, 614-622.
- Stefanou, C., Hoffman, L. ve Vielee, N. (2008). Note-taking in the college classroom as evidence of generative learning. *Learning Environments Research, 11(1)*, 1-17.
- Stringfellow, J. L. ve Miller, S. P. (2005). Enhancing student performance in secondary classrooms while providing access to the general education curriculum using lecture format. *Teaching Exceptional Children Plus, 1(6)*, 2-16.
- Sung, Y. T., Chang, K. E. ve Huang, J. S. (2008). Improving children's reading comprehension and use of strategies through computer-based strategy training. *Computers in Human Behavior, 24(4)*, 1552-1571.
- Suritsky, S. K. ve Hughes, C. A. (1991). Benefits of notetaking: Implications for secondary and postsecondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 14(1)*, 7-18.
- Sweeney, W. J., Ehrhardt, A. M., Gardner, R., Jones, L., Greenfield, R. ve Fribley, S. (1999). Using guided notes with academically at-risk high school students during a remedial summer social studies class. *Psychology in the Schools, 36(4)*, 305-318.
- Sweller, J. ve Chandler, P. (1991). Evidence for cognitive load theory. *Cognition and Instruction, 8(4)*, 351-362.

- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3. bs.). Ankara: Vize Yayın.
- Titsworth, B. S. ve Kiewra, K. A. (2004). Spoken organizational lecture cues and student notetaking as facilitators of student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 447-461.
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (4. bs.). Upper Saddle River. Pearson.
- Tsai, Y. R. ve Talley, P. C. (2014). The effect of a course management system (CMS)-supported strategy instruction on EFL reading comprehension and strategy use. *Computer Assisted Language Learning*, 27(5), 422-438.
- Tsai, T. S. ve Wu, Y. (2010). Effects of note-taking instruction and note-taking languages on college EFL students' listening comprehension. *New Horizons in Education*, 58(1), 120-132.
- Turkel, J. ve Peterson, F. (2003). *Note-taking made easy*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Uysal, A. (2011). *Atıklarımızı geri dönüşüm için ayıralım*. Ankara: TÜBİTAK Bilim Çocuk Kitapları.
- Vacca, R. T., Vacca, J. L. ve Mraz, M. E. (2011). *Content-area reading: Literacy and learning across the curriculum* (10. bs.). Boston, MA: Allyn ve Bacon
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2013). *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Van Meter, P., Yokoi, L. ve Pressley, M. (1994). College students' theory of note-taking derived from their perceptions of note-taking. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 323-338.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *Journal of Special Education*, 39, 6-18.