





Dijital Teknoloji ile Desteklenen Okuduğunu Anlama Test Yanıtlama Stratejileri Öğretim Tasarımının Etkililiği

Effectiveness of Digital Technology Enhanced Reading Comprehension Test Taking Strategies Instructional Design

Sayfa | 3339

Okan GÖKHAN , Öğretmen, MEB, okangokhan@gmail.com

Remzi KILIÇ , Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, kilicremzi@erciyes.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 31 Ocak 2024
Kabul tarihi - Accepted: 26 Aralık 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Aralık 2024



Öz. Bu çalışmanın amacı üniversite giriş sınavı Yabancı Dil Testi İngilizceye (YDT-İngilizce) hazırlanan on ikinci sınıf öğrencileri için okuduğunu anlama test yanıtlama stratejilerine yönelik bir öğretim tasarımının geliştirilmesi, dijital teknoloji desteği ile uygulanması ve bu tasarımın öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Öğretim tasarımının geliştirilmesi sürecinde Morrison, Ross ve Kemp modelinin aşamaları takip edilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden öntest sontest eşitlenmiş kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmanın bağımsız değişkenini okuduğunu anlama test yanıtlama stratejilerine yönelik öğretim tasarımı oluştururken, bağımlı değişkenler akademik başarı ve okuma stratejisi kullanım düzeyi olarak belirlenmiştir. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında YDT-İngilizce sınavına hazırlanan 32 tane (16 deney, 16 kontrol) 12. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler başarı testi ve okuma strateji kullanım ölçeği ile toplanmış, verilerin analizinde betimsel istatistik, t-testi ve ANCOVA istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde uygulanan dijital teknoloji ile desteklenen öğretim tasarımının öğrencilerin akademik başarıları ve okuma stratejileri kullanma düzeyleri üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Test yanıtlama stratejileri, Okuduğunu anlama, Öğretim tasarımı, Dijital teknoloji.

Abstract. The aim of this study is to develop and implement a digital technology enhanced instructional design for reading comprehension test-taking strategies for twelfth grade high school students preparing for the university entrance exam Foreign Language Test in English (YDT-English) and to examine the effects of this design on students' academic achievement in English and their level of using reading strategies. In the process of developing the instructional design, the stages of the Morrison, Ross and Kemp model were followed. The independent variable of the study, in which paired quasi-experimental research method was used, was the instructional design for reading comprehension test taking strategies, while the dependent variables were determined as academic achievement in English and reading strategy use. The study was conducted with 32 (16 experimental, 16 control) 12th grade students preparing for the YDT-English exam in the 2023-2024 academic year. The data were collected through achievement test and reading strategy use scale. Descriptive statistics, t-test and ANCOVA statistical methods were used to analyze the data. As a result of the study, it was determined that the instructional design prepared and implemented had a positive effect on students' academic achievement and reading strategy use levels. The results were discussed, and some suggestions were made.

Keywords: Test taking strategies, Reading comprehension, Instructional design, Digital technology.



Extended Abstract

Introduction. Centralized exams are the exams that are applied to all test takers in the same format measuring them with the same questions (Gruber, 2008). Preparing students for these exams is a process that requires special attention and effort as they have a significant impact on their lives and careers, and these exams enable them to have access to higher levels of education and open doors to certain professions (Burgess & Head, 2008). Especially high-stakes exams such as university entrance exams have a great impact on students' lives. Most of the central exams in Türkiye are conducted by the Measurement, Selection and Placement Center of Türkiye. Multiple-choice questions, which are frequently used in these exams, are the most common method of assessing students' academic achievement (Kesselman-Turkel & Peterson 1981; Nosrati, 2015). Foreign Language Test of English, which consists of 80 multiple choice question types including mainly vocabulary, grammar and reading comprehension, is a sub-section of university entrance exams. The fact that this exam, which aims to measure and evaluate proficiency in English, is an entrance exam for higher education. So, this makes it important due to its determining role in the lives of students who choose this field.

Test taking strategies have been examined and defined under two headings as general and specific. In general, test taking strategies are cognitive abilities that enable students to cope with any test and know what to do during the exam in order to increase their academic success (Dooden 2015). When looking at specific-purpose, test-taking strategies in the context of a foreign language, Cohen and Upton (2007) define them as test-taking processes that the participants choose and are aware of at least to some extent. In both cases, it is stated that students who know these strategies during the exam can demonstrate their knowledge and skills better than students who do not know, even if they are well prepared (Peng et al., 2014).

Reading comprehension test taking strategies are sometimes used unconsciously by the students. However, if they do not know exactly where to use them, they cannot take the opportunities provided by these strategies. So, they may either spend a long time on the questions or make mistakes. As Miller et al. (2014), Kesselman-Turkel (1981) and Suyitno (2017) states, it is a necessity to teach students these strategies that will enable them to construct knowledge by themselves. For instance, Neit et al. (1977) exemplifies that making inference, which is in one of the reading comprehension test-taking strategies, is a complex process for readers because of the five different inference types. Teaching reading comprehension test-taking strategies can help students shape their own learning, offer them various alternatives and allow them to reach the correct answer in different ways (Dollerup et al., 1982)

The aim of this study is to develop and implement a digital technology enhanced instructional design for reading comprehension test-taking strategies for twelfth grade high school students preparing for the university entrance exam Foreign Language Test in English and to examine the effects of this design on students' academic achievement in English and their level of using reading strategies.

Method. This study was modeled according to the paired quasi-experimental design with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods. In the study, the process started with the researcher's determining the problem and grounding the research by consulting the opinions of the target group. All 14 stages of the Morrison, Ross and Kemp instructional design model were applied. The design was carried out in the experimental group for a total of 6 weeks and 36 hours, 6 hours per week by the researcher, and its effectiveness was evaluated. In the control group, no



additional application was made, and the lessons were taught as usual. The study group consisted of 32 (16 experimental, 16 control) 12th grade students continuing their education in a public high school and preparing for the Foreign Language Test of English exam in the 2023-2024 academic year. The data of the study were collected using the achievement test and reading strategy use questionnaire. All data were analyzed with SPSS 26. Descriptive statistics, t-test and ANCOVA were used to analyze the data.

Sayfa | 3342

Results. At the end of the study, it was determined that there were statistically significant positive differences in the academic achievement and strategy use scores of the experimental group students, while there was no statistically significant difference in the control group. In this study, which investigated the effectiveness of the reading comprehension test-taking strategies, it was concluded that it has a positive effect on students' English academic achievement and strategy use levels.

Discussion and Conclusion. With the instructional design for the reading comprehension test-taking strategies, the students were purposefully presented the strategies that they could use to increase their success, and the awareness of the students was raised, and they were encouraged to use these strategies in their personal readings. The results obtained from the study; it is suggested that reading comprehension test-taking strategies can be included in the university entrance exam Foreign Language Test of English preparation trainings.



Giriş

Merkezi sınavlar tüm sınava girenlere aynı biçimde verilen ve kendisine verildiği herkes için aynı şeyi ölçmesi beklenen sınavlardır (Gruber, 2008). Yaşamları ve kariyerleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olması, yüksek eğitim seviyelerine erişim sağlaması ve belirli mesleklere kapı açması nedeniyle öğrencilerin bu sınavlara hazırlanmaları özel dikkat ve çaba gerektiren bir süreçtir (Burgess ve Head, 2008). Özellikle üniversite giriş sınavı gibi yüksek riskli sınavlar öğrencilerin yaşamları üzerinde büyük etkiye sahiptir. Türkiye’de merkezi sınavların büyük bir kısmı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) tarafından yapılmaktadır. 12. sınıf ve mezun düzeydeki adayların yüksek öğretimlerine devam edebilmeleri için sayısal, sözel, eşit ağırlık ve yabancı dil gibi farklı alanlardan oluşan üniversite giriş sınavları Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) olarak adlandırılmaktadır. Yabancı Dil Testi-İngilizce (YDT-İngilizce) YKS’nin alt bölümlerindedir. İngilizce alanında yeterliliği ölçme ve değerlendirmeye yönelik olan bu sınavın yükseköğretime giriş sınavı olması bu alanı seçmiş öğrencilerin yaşamlarındaki belirleyiciliği sebebiyle bu sınavı önemli bir hale getirmektedir.

Merkezi sınavlarda sıklıkla kullanılan çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin akademik başarısını değerlendirmenin en yaygın yöntemidir (Kesselman-Turkel ve Peterson 1981; Nosrati, 2015). YDT-İngilizce sınavı yalnızca çoktan seçmeli soru türünün kullanıldığı 80 sorudan oluşmaktadır. Sorular temel olarak kelime bilgisi, dilbilgisi ve okuduğunu anlamaya yönelik çoktan seçmeli yapıdan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli soru çeşitlerinden olan okuduğunu anlamaya yönelik sorularda verilen bir paragraf ve bu paragrafa ait çeşitli sorular bulunmaktadır. Bu nedenle bu tip sorular paragraf soruları olarak da adlandırılmaktadır (Başaran, 2013). Bu çalışmanın temel çıkış noktasını oluşturan paragraf soruları, YDT-İngilizce sınavının 29-43. sorularıdır. Beş farklı içerikte okuma parçaları ile ilgili cevaplanması istenen her bir metne ait üç olmak üzere toplam on beş sorudan oluşan bu kısım, temel olarak metinde vurgulanan ana fikri bulma, ana fikri destekleyen önermeleri çıkarma ve yorumlama, yazarın konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini belirleme, uygun başlık bulma, öneri ve uyarı niteliğindeki ifadeleri fark etme gibi bilgi ve becerileri ölçmeye odaklanmıştır.

Literatürde test yanıtlama stratejileri kavramına genel ve özel olmak üzere iki başlık altında bakılmış ve tanımlanmıştır. Genel olarak test yanıtlama stratejileri öğrencinin herhangi bir testle başa çıkmasını ve akademik başarısını artırmak için sınav esnasında ne yapacağını bilmesini sağlayan bilişsel yeteneklerdir (Dooden 2015). Bu stratejiler sınava nasıl hazırlanılacağı, sürenin etkin kullanımı, yönergeler ve seçeneklerde ip uçlarının yakalanması, çeldiricilerin fark edilmesi gibi hatayı en aza indirmek için sadece yabancı dil ile ilgili sınavlarda değil tüm sınavlarda kullanılacak içeriklerdir (Denstaedt vd., 2009; Nugent ve Vitale, 2008; Rezaee, 2006; Rozakis, 2003). Özel amaca göre test yanıtlama stratejilerine yabancı dil bağlamında bakıldığında ise, Cohen ve Upton (2007) test yanıtlama stratejilerini katılımcıların seçtikleri ve en azından bir dereceye kadar farkında oldukları test çözme süreçleri olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde Ghafournia ve Afghari (2012) bu stratejileri dil öğrenen öğrencilerin bilginin zihinsel olarak yeniden yapılandırılmasını kolaylaştırmak için yeni ve önceden bilinen bilgileri birbirine bağlamasını sağlayan ve bu sayede stratejik planlarını sınavlarda etkin bir şekilde uygulamalarında önemli rol oynayan etkenler olarak tanımlamıştır. Her iki durumda da sınav esnasında test yanıtlama stratejilerini bilen öğrencilerin, çok iyi hazırlanmış olsalar dahi bilmeyen öğrencilere kıyasla bilgi ve becerilerini daha iyi sergileyebilecekleri belirtilmektedir (Peng vd., 2014).



Test yanıtlama stratejileri test türüne ve test içeriğine göre değişiklik gösterir (Lee, 2011) ve yalnızca mevcut testle başa çıkmak için kullanılır (Farr vd., 1990). Bu çalışma okuyucuların herhangi bir metinde karşılaştıkları anlamaya ilişkin problemleri en aza indirerek başarılı bir okuma için kullanabilecekleri kasıtlı okuma araçları olarak tanımlanan (Moreillon, 2007; Rupp vd., 2006) ve YDT-İngilizce sınavında da kullanılan anahtar kelimeleri belirleme, bilinmeyen kelimelerin anlamını metinden çıkarma, gözden geçirme, tarama, çıkarım yapma, ana fikir belirleme, özetleme, onaylama ve doğrulama gibi stratejilere odaklanmaktadır. Okuma yalnızca daha fazla metin okuyarak gelişmez, karşılaştığı bilmediği bir kelimenin anlamını ön ek, kök veya son ekinden faydalanarak tahmin edebilmesini ya da yazarın örneklemelerinde kullandığı geçiş ifadelerini fark ederek vermek istediği mesaja ulaşabilmesi gibi kolaylıkları sağlayan bu stratejilerin faydalarından yararlanması okuyucunun okuma amacına sorunsuz ulaşabilmesi açısından önemlidir (Burns ve Siegel, 2018; Rozakis, 2003; Smith ve Robinson, 1980). Bu bağlamda okuma parçalarıyla ilgili çoktan seçmeli sorulara yanıt vermenin temel amacının onları doğru yanıtlamak olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin test içeriğine ve çoktan seçmeli soru tiplerine göre gerekli stratejileri seçmeleri ve kullanmaları başarı şanslarını artırmaları için gereklidir (Assiri ve Alodhahi 2018; Cohen ve Upton, 2006; Rupp vd., 2006). Miller vd. (2014), amaç ne olursa olsun bilgi ve süreç ilişkileri sebebiyle okuma anlamaya yönelik test stratejilerinin, öğrencileri sürece aktif bir şekilde katarak mutlaka öğretilmesi gerektiğini, bu stratejilerin öğrencilerin kendi başarılarına fark edebilecekleri somutlukta olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin Neil vd. (1977) çıkarım yapmanın metindeki karakter ve eylemler hakkında çıkarım yapma, güdüler ve duygular hakkında çıkarım yapma, yazarın tutumu, üslubu veya dikkatli kelime seçimi hakkında çıkarım yapma, ironi hakkında çıkarım yapma ve bakış açısı hakkında çıkarım yapma olmak üzere beş farklı çeşidi olduğunu belirterek okuyucunun metindeki çıkarım türlerini ayırt edebilmesinin güç olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kesselman-Turkel ve Peterson (1981) ve Suyitno (2017) da doğru yönlendirme ve doğru planlama ile bu stratejilerin öğretilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Literatürde okuma stratejileri öğretiminin etkililiğini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan Rahmawati vd. (2022) beş strateji öğretiminin (gerçekler, çıkarım, kelime bilgisi, deneyim ve özet) etkililiğini araştırdıkları çalışmalarını öğretimin uygulandığı deney grubunda 30 ve herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 tane 12. sınıf öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda strateji öğretiminin deney grubu öğrencilerinin başarılarını belirgin bir şekilde artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Khellab vd. (2022) gerçekleştirdikleri çalışmalarında bilgisayar mühendisliği bölümünde okuyan 60 (30 deney, 30 kontrol grubu) öğrenci ile üst bilişsel okuma stratejileri öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Uygulama deney grubunda 90 dakikalık periyotlarla 8 hafta sürdürülmüş, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırmacılar çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testinde daha iyi performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Al-Kuyumi vd. (2021) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 45 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarı ve tutumları üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada deney grubunda 25 saatlik okuma stratejileri öğretimi yapılırken, kontrol grubunda okuma öğretimi geleneksel yöntemlerle sürdürülmüştür. Araştırma bulguları okuma stratejileri öğretiminin başarı ve tutum üzerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya koyduğunu göstermiştir. Gu ve Lau (2021) 87 tane 6. sınıf öğrenci ile yürüttüğü çalışmalarında uyguladıkları strateji eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve strateji kullanım düzeyleri üzerindeki



etkililiğini araştırmışlardır. Çalışma 12 hafta süresince haftalık 70 dakikalık derslerle yürütülmüştür. Araştırma sonunda uygulanan eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve strateji kullanım düzeylerine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Li vd. (2022) 16 hafta süresince gerçekleştirdikleri okuma strateji eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama, strateji kullanma, okuma motivasyonu ve okuma öz yeterliliği üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. 117 öğrenci ile yürütülen çalışma sonucunda araştırmacılar uygulanan eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde pozitif yönde anlamlı farklılıklar oluştuğunu tespit ederken strateji kullanma düzeyi, motivasyon ve öz yeterlilik üzerinde anlamlı farklılık oluşmadığını belirlemişlerdir. Araştırmadan elde edilen görüşme verileri ise öğrencilerin strateji öğretimine karşı olumlu görüş bildirdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Literatürde okuma stratejileri öğretiminin yanı sıra okuduğunu anlama test yanıtı stratejileri öğretime odaklanan çalışmalar incelendiğinde ise sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan Khoshsima vd. (2018) uluslararası yabancı dil yeterlilik sınavlarından biri olan IELTS sınavına hazırlanan İranlı öğrenciler için gerçekleştirdiği çalışmada okuma test yanıtı strateji öğretiminin başarı ve strateji kullanım üzerindeki etkililiğini araştırmış, elde ettiği sonuçlar öğretimin öğrencilerin başarıları ve strateji kullanım düzeylerini arttırdığı yönünde olmuştur. Du Plooy (1996) strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama gelişimine katkıda bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını 30 deney ve 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 tane yedinci sınıf öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada kelimelerin anlamlarını metinden çıkarma, ana fikri belirleme, çıkarım yapma ve genelleme stratejileri eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda araştırmacı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını metinden çıkarma ve ana fikir bulma eğitimlerinde deney grubu öğrencilerinin öntest sontest puanları arasında pozitif yönde anlamlı farklılık oluştuğu sonucuna ulaşırken çıkarım yapma ve genelleme bölümlerinde anlamlı farklılık oluşmadığını tespit etmiştir. Yousefvand ve Lotfi (2011) çalışmasını İsfahan'da bir üniversitenin İngilizce Dil ve Akademik Beceriler programında öğrenimlerine devam eden 40 yüksek lisans öğrencisi ile yürütmüştür. Bir yarı yıl boyunca haftalık 50 dakikalık derslerle gerçekleşen çalışma sonucunda araştırmacılar eğitim verilen grubun öntest sontest puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca eğitim sonunda katılımcıların okumaya yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tunaz ve Tüm (2019) gerçekleştirdikleri çalışmalarını İngilizce eğitimi alan 90 üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Araştırmacılar ilk olarak 250 öğrenciye okuma testi yanıtı stratejileri farkındalıkları ve stratejileri kullanım sıklıklarını tespit etmek amacıyla anket uygulayarak ortalamaların altında kalan 119 öğrenci içerisinde rastgele seçtikleri 30'ar öğrenciyi 3 gruba ayırmışlardır. İlk grupta altı hafta süresince okuma testi yanıtı stratejileri eğitimi verilirken ikinci gruba yalnızca konu başlıkları verilerek internetten kendi başlarına çalışmalarını istemişler üçüncü grupta ise herhangi bir bilgilendirme ve eğitim vermemişlerdir. Çalışma öncesinde tüm gruplardaki öğrencilerin öntest sonuçları benzer olsa da çalışma sonucunda sontest sonuçlarında eğitim verilen grubun diğer gruplara oranla daha iyi performans gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Okuduğunu anlama test yanıtı stratejileri YDT-İngilizce sınavına hazırlanan öğrenciler tarafından zaman zaman farkında olmadan kullanılsalar da tam olarak hangi stratejiyi hangi durumda kullandıklarını bilmemeleri bu stratejilerin sağlayacağı imkanlardan tam olarak yararlanamamalarına neden olmakta, bazen bu sorulara uzun süre harcayabilmekte veya stratejileri yanlış yerde kullanarak soruların çözümünde hata yapabilmektedirler.



Paragraf sorularının çözümüne ilişkin ÖSYM tarafından yayınlanan YKS 2020 ve 2021 yıllarına ait Değerlendirme Raporlarında YDT-İngilizce sınavına giren adayların paragraf sorularını yanlış yapma ve boş bırakma yüzdeleri ile ilgili veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Sayfa | 3346 Tablo 1.

ÖSYM değerlendirme raporu YDT-İngilizce paragraf soruları çözümüne ait veriler

Sınav Yılı	Aday Sayısı	Yanlış Yapma	Boş Bırakma	Toplam
		%	%	%
2020	99.353	33	27	60
2021	98.641	34	23	57

Paragraf sorularının çözümüne ilişkin yukarıda verilen tablo incelendiğinde YKS Değerlendirme Raporunda (ÖSYM, 2020) 2020 yılında YDT-İngilizce sınavına giren 99,356 adayın paragraf sorularını yanlış yapma oranları yaklaşık %33 ve boş bırakma oranları ise yaklaşık %27 olduğu görülmektedir. 2021 yılına ait YKS Değerlendirme Raporunda (ÖSYM, 2021) ise 2021 yılında sınava giren 98,641 adayın paragraf sorularını yanlış yapma oranları yaklaşık %34 ve boş bırakma oranları ise yaklaşık %23 olduğu görülmektedir. İlgili raporlara göre 2020 yılında adayların yaklaşık %60’ının ve 2021 yılında yaklaşık %57’sinin paragraf sorularını doğru yanıtlayamamış olmaları YDT-İngilizce sınavına giren öğrencilerin genel olarak paragraf sorularının çözümünde problem yaşadıklarını göstermektedir. Öğrenciden kaynaklanan dil yetersizliği ve motivasyon eksikliği, sınav sorularının madde ayırt edicilik ve madde güçlük değerleri ile sınavın geçerlik ve güvenirliliğinden kaynaklanan muhtemel sorunların yanı sıra bu durum YDT-İngilizce sınavına hazırlanan öğrencilere bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarını sağlayacak okuduğunu anlama test yanıtlama stratejilerinin öğretilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğrencilerin kendi öğrenmelerini şekillendirmesine yardımcı olarak onlara çeşitli alternatifler sunmakta ve paragraf sorularının çözümüne farklı yollardan ulaşmalarına imkân tanımaktadır (Dollerup vd. 1982). Bu sebeple bu çalışma ile öğrencilerin bu stratejileri daha aktif kullanmaları ve akademik başarılarının yükselmesine katkıda bulunmasının sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca literatürde YDT-İngilizce sınavına yönelik okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretiminin uygulandığı ve etkililiğinin değerlendirildiği, bu uygulamanın dijital teknoloji ile desteklendiği bir çalışmanın bulunmamasının da bu çalışmayı önemli kıldığı düşünülmektedir. Çünkü dijital teknoloji geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla uyarlanabilir ve etkileşimli içerikler sunarak farklı öğrenme hız ve stillerine sahip öğrencilerin karmaşık kavramları daha kolay öğrenebilmelerini sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkarabilmelerine de imkân tanımaktadır (Anderson, 2008).

21. yüzyıl bilgi, iletişim ve dijital teknoloji çağı olarak görülmektedir. Dijital teknolojinin hızlı gelişimi ve insan hayatındaki uygulama kapsamının her geçen gün hızla artması küresel dünyanın ihtiyaçlarını da hızla değiştirmekte ve bireylerin bu değişen ihtiyaçlara yönelik olarak fiziksel ve zihinsel olarak hazır olmalarını zorunlu kılmaktadır. İster formal ister informal açıdan olsun eğitim ve öğretim faaliyetlerinin içinde bulunduğumuz çağın gereksinimlerini karşılayacak hale getirilmesi gerekmektedir (Selwyn, 2013). Millî Eğitim Bakanlığı (2018) İngilizce derslerinde teknoloji kullanımının önemini vurgulayarak Ortaöğretim İngilizce Dersi 9-12. sınıflar öğretim programında derslerde teknoloji kullanımına yer verilmesinin önemini ön plana çıkarmakta ve öğretim programlarının harmanlanmış bir



öğrenme ortamı sunulmasıyla uygulanmasının altını çizmektedir. Ayrıca FATİH projesi kapsamında dijital ağ tabanlı teknolojiye yapılan yatırımlar teknolojinin eğitim öğretimde aktif olarak kullanılmasının gerekliliğini de göstermektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ve okuma stratejileri kullanım düzeyleri üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanan bu öğretim tasarımının uygulamasının dijital teknoloji unsurları kullanılarak yapılmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

Tüm bu gereksinimlerden hareketle bu çalışmada, YDT-İngilizce sınavına hazırlanan öğrencilerin paragraf sorularında karşılaştıkları problemlere yönelik okuduğunu anlama test yanıtlama stratejilerini bilmeleri önemlidir. Ayrıca bu stratejileri etkin olarak kullanmalarının sağlanması için dijital teknoloji ile desteklenen bir öğretimin tasarlanması, uygulaması ve öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problemi “*Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına ve okuma stratejileri kullanım düzeylerine etkisi var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmaya ait alt problemler ise;

- 1- Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretiminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- 2- Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öğretim öncesi kullandıkları stratejiler öğretim sonrasında farklılaşmakta mıdır? olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan öntest sontest kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel desene göre modellenmiştir. Bu desende hazır olan gruplar belirli değişkenler göz önüne alınarak eşleştirilir ve eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz olarak atanırlar (Büyüköztürk vd., 2015). Bu çalışmada deney ve kontrol grupları eşleştirilirken öncelikle öğrencilere uygulanan öntest sontest olarak kullanılan başarı testinden aldıkları ortalama başarı puanları dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Deney ve kontrol grupları öntest sonuçlarına ait veriler

	N	\bar{x}	Ss	Min	Maks.	Sd	t	p
Deney	16	,454	,225	,07	,80			
Kontrol	16	,362	,212	,07	,73	30	1,183	,246

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun öğretim öncesinde uygulanan öntest puan ortalamasının ,454 ve testten alınan puan aralığının ,07 ile ,80 arasında olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan öntest puan ortalamasının ,362 ve testten alınan puan aralığının ,07 ile ,73 arasında olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için

Gökhan, O. ve Kılıç, R. (2024). Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretim tasarımının etkililiği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3339-3359.

DOI. 10.51460/baebd.1429622



Yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür ($t= 1,183, p=,246$).

Deney ve kontrol gruplarının eşleştirilmelerinde aynı zamanda öğrencilerin katıldıkları ortak beş deneme sınavına ait paragraf sorularından aldıkları puanlar da dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney ve kontrol grupları deneme sınav sonuçlarına ait veriler

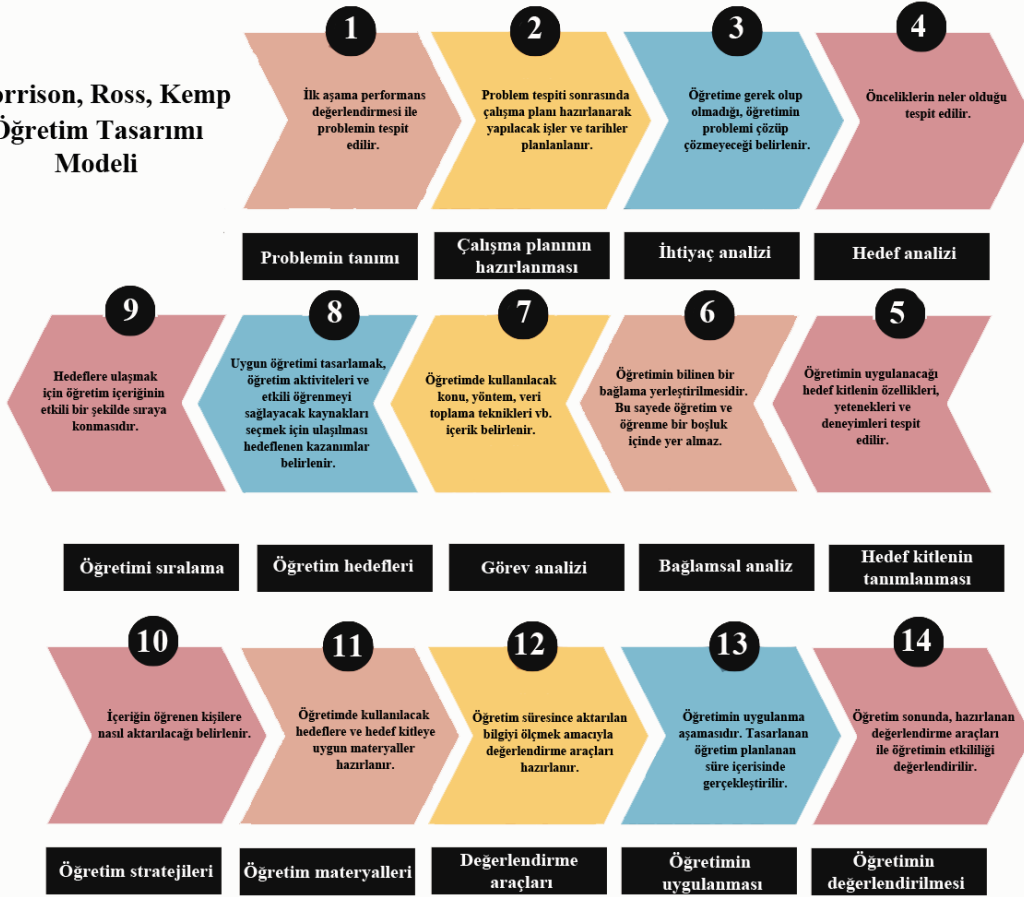
	N	\bar{x}	Ss	Min	Maks.	Sd	t	p
Deney	16	,546	,169	,27	,80	30	,071	,944
Kontrol	16	,542	,163	,27	,73			

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin 2023-2024 öğretim yılında katıldıkları ortak son beş deneme sınavına ait paragraf soruları puan ortalamasının ,546 ve alınan puan aralığının ,27 ile ,80 arasında olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise puan ortalamasının ,542 ve alınan puan aralığının ,27 ile ,73 arasında olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür ($t= ,071, p=,944$).

Hem öntest olarak kullanılan başarı testinden hem de deneme sınavlarına ait paragraf sorularından elde edilen sonuçlar ile grupların başarı düzeyi açısından birbirlerine benzer oldukları belirlenmiştir.

Araştırma süreci

Bu araştırma, öğretim tasarım modellerinden biri olan Morrison, Ross ve Kemp (2012) modeline dayandırılmıştır. Bu model esnek, uyarlanabilir, değiştirilebilir, eklenebilir ve sezgisel yaklaşımın izlendiği, tasarımcının deneyim, gözlem ve yorumlarını yansıtarak geliştirebildiği bir model olarak görülmektedir (Fer, 2015). Bu öğretim tasarımı modeli problemin tanımı, çalışma planının hazırlanması, ihtiyaç analizi, hedef analizi, hedef kitlenin tanımlanması, bağlamsal analiz, görev analizi, öğretim hedefleri, öğretimi sıralama, öğretim stratejileri, öğretim materyalleri, değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, öğretimin uygulanması ve öğretimin değerlendirilmesi olmak üzere 14 aşamadan oluşmaktadır (Morrison vd., 2012). Aşamaları gösteren şema Şekil 1'de sunulmuştur.

**Morrison, Ross, Kemp
Öğretim Tasarımı
Modeli**

Şekil 1. Morrison, Ross, Kemp öğretim tasarım modeli aşamaları

Araştırmada süreç araştırmacılar tarafından bir ortaöğretim kurumunda öğrenimlerini sürdüren ve YDT-İngilizce sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerine hem 11 hem de 12. sınıfta uygulanan YDT-İngilizce testine yönelik deneme sınavlarına ait sınav analizleri yapılarak başlamıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin en çok hatayı okuduğunu anlamaya yönelik paragraf sorularında yaptıkları tespit edilmiştir. Bu problemten hareketle öğrencilerle görüşmeler yapılarak tespit edilen problemin giderilmesine yönelik öğretim ihtiyacı belirlenmiştir. Öğretim YDT-İngilizce testinde odaklanılan ana fikri bulma, ana fikri destekleyen önermeleri çıkarma ve yorumlama, yazarın konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini belirleme, uygun başlık bulma, öneri ve uyarı niteliğindeki ifadeleri fark etmeye yönelik okuduğunu anlama stratejileri temel alınarak planlanmıştır. Yapılan bağlam analizi ile de öğrencilerin hem dil bilgisi konularını tekrar etmeleri ve yeni kelime öğrenmeleri hem de soru çözme hızlarını artırmaları gerektiği belirlenmiş ve bu konular da tasarlanan öğretime serpiştirilmiştir. Çünkü YDT-İngilizce testi okuduğunu anlama üzerine inşa edilen bir sınav olmasının yanında dil bilgisi, kelime bilgisi ve soruların belirli bir süre içinde çözülmesini de gerektirmektedir. Bu doğrultuda öğretim hedefleri belirlenerek öğretim sıralanmıştır. Sıralama, öğrenen kişilerin amaçları gerçekleştirilmesine yardımcı olmak için içeriğin sıraya konmasıdır (Morrison vd., 2012). Hazırlanan tasarımda içerik sıralaması Posner ve Strike (1976) tarafından önerilen sıralamalardan sınıf ilişkileri, karmaşıklık ve mantıksal ön Gökhan, O. ve Kılıç, R. (2024). Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtı stratejileri öğretim tasarımının etkililiği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3339-3359. DOI. 10.51460/baebd.1429622



koşula göre sıralanmıştır. Sınıf ilişkileri benzer kavramları gruplamak, karmaşıklık somut veya basitten soyut ve daha karmaşık kavramlara doğru ilerlemek, mantıksal ön koşul ise bir kavramın anlaşılması için gerekli olan kavramların önce öğretilmesidir. Öğretim sıralaması yapıldıktan sonra hedeflere ulaşmak için içeriğin öğrenen kişilere nasıl aktarılacağına belirlenmesi olan (Morrison vd., 2012) öğretim stratejileri tasarlanmıştır. Kullanılacak stratejilerin belirlenmesi ve öğretim mesajının tasarımı uzman görüşleri dahilinde yapılmıştır. Öğretim hedeflerine uygun materyaller hazırlandıktan sonra öğretime özgü değerlendirme araçları yine uzman görüşleri ile geliştirilmiş ve öğretimin uygulama kısmına geçilmiştir. Öğretim tasarımının her aşamasında bazı adımları atlama ve önemli ipuçlarını belirlemede başarısız olma ihtimalini ortadan kaldırmak amacıyla üç farklı İngilizce öğretmeni ve iki farklı alan uzmanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Öğretim probleminin tanımından çıkarılan ihtiyaç ve hedeflere dayalı olarak hedeflenen öğretimin içeriği ve yapısı ise şu şekilde tanımlanmıştır: Tasarım dört temadan oluşmaktadır. Birinci tema ön izleme, tarama ve gözden geçirme stratejilerini, ikinci tema metinde karşılaşılan bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye yönelik stratejileri, üçüncü tema metindeki örneklemeler, konu içeriği, başlık, ana konu ve ana fikir bulmaya yönelik stratejileri, dördüncü tema ise metinde verilen bilgi ile yorumu fark etme ve çıkarım yapma stratejilerini içermektedir.

Geliştirilen öğretim tasarımı EdApp Microlearning, Doctopus AI, learningapps.org, Google Forms ve Google Classroom dijital platformları kullanılarak uygulanmıştır. Tasarıma ait ders sunumları EdApp Microlearning ve Decktopus AI kullanılarak hazırlanmıştır. EdApp Microlearning hem mobil hem de masaüstünde kullanılabilen, kolay yazma aracı ve video şablonları aracılığıyla etkileşimli dijital eğitim içerikleri oluşturmak için kullanılan dijital ağ tabanlı bir yazılımdır (EdApp, 2023). Decktopus AI ise yapay zekâ ile desteklenmiş sunum hazırlama uygulamasıdır (Decktopus, 2023). Tasarıma ait öğretim etkinlikleri ve materyaller öğrenme ve öğretme süreçlerini desteklemek amacıyla ticari olmayan, eğitim amaçlı kullanımı ücretsiz ve kolay olan mobil ve masaüstü cihazlara uygun learningapps.org (Verein, 2023) vasıtası ile, hazırlanan tema sonu değerlendirme testleri ise Google Forms (Google, 2003) üzerinden çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Öğretim süresince öğrenci takibi, içerik paylaşımı, görevlendirme, anlık iletişim ve mesajlaşma ise Google (2023) tarafından okullar için geliştirilen, öğretmenlerin hızla ödev oluşturup organize etmelerine, paylaşım yapmalarına, etkili şekilde geri bildirim sağlamalarına ve sınıflarıyla kolayca iletişim kurabilmelerine yardımcı olan dijital ağ tabanlı bir eğitim platformu olan Google Classroom üzerinden sağlanmıştır. Hazırlanan öğretim tasarımı araştırmacı tarafından deney grubunda toplam 5 hafta ve haftada 6 saat olmak üzere 30 saat uygulanmış ve etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni okuduğunu anlama test yanıtı stratejilerine yönelik öğretim tasarımı olduğu için kontrol grubunda herhangi bir bilgilendirme ve ek uygulama yapılmamış, dersler olağan şekliyle işlenmiştir.

Bu çalışmada Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 26/09/2023 tarih ve 353 başvuru numarası ile onay alınmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığında 30/10/2023 tarih ve sayı E-47882400-602.04.01-88357794 ile uygulama izni alınmıştır.

Çalışma grubu

2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden ve YDT-İngilizce sınavına hazırlanan 32 (16 deney, 16 kontrol) tane öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Gökhan, O. ve Kılıç, R. (2024). Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtı stratejileri öğretimin etkililiği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3339-3359.*
DOI. 10.51460/baebd.1429622



Tablo 4.
Çalışma grubu öğrencilerine ait bilgiler

Gruplar	Erkek		Kadın		Toplam	
	n	%	N	%	n	%
Deney	6	38	10	62	16	100,00
Kontrol	5	31	11	69	16	100,00
Toplam	11	34	21	66	32	100,00

Veri toplama araçları

Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testi ve Oxford vd. (2004) tarafından hazırlanan Uzunçakmak (2005) tarafından da Türkçeye uyarlanıp geliştirilen Okuma Strateji Anketi ile toplanmıştır.

Öğretimin etkililiğini ve öğrencilerin başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi YDT-İngilizce testinde olduğu gibi beş paragraf ve her bir paragrafta ait 3'er soru olmak üzere toplam 15 sorudan oluşmaktadır. ÖSYM tarafından yapılan 2010-2022 yılları arasındaki on bir YDT-İngilizce sınavında kullanılan paragraflara ait konular listelenerek içeriklerinden rastgele 5 konu seçilmiştir. Seçilen konularla ilgili kaynak taraması yapılarak uygun metinler bulunmuş, bulunan metinlerin okunabilirlik düzeyleri bakımından YDT-İngilizce sınavlarındaki ile benzer olmasına dikkat edilmiştir. Metinlerde bulunan kelimelerin düzey uygunlukları ise EnglishProfile (2023) listesinden kontrol edilmiştir. Metinler belirlendikten sonra soru hazırlama sürecine geçilmiştir. Testin hazırlanma sürecinde 2 İngilizce öğretmeni ve 1 kitap yazarının uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında maddelerin ayırt ediciliği ve her bir sorunun güçlük düzeyi hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda testin ortalama madde güçlük indeksinin ,52 ve ayırt edicilik indeksinin ,48 olduğu tespit edilmiş, testin KR-20 değeri ise ,77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar testin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini ve orta güçlükte bir test olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin okuma stratejilerini belirlemek ve ne ölçüde kullanıldığını tespit etmek amacıyla Oxford vd. (2004) tarafından geliştirilen Okuma Strateji Anketi 1, 2 ve 3. maddeleri okuma öncesi, 4'ten 34'e kadar olan maddeleri okuma sırası ve 35. maddesi ise okuma sonrası kullanılmaya uygun üç kategoriden oluşmaktadır. 6'lı likert şeklinde olan anket 0 (neredeyse hiçbir zaman) ile 5 (neredeyse her zaman) arasında puanlanmaktadır. Anket, Uzunçakmak (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geliştirilerek okuma öncesine 3, okuma sırasına 7, okuma sonrasına 1 madde daha eklenmiş ve madde sayısı 45'e çıkarılmıştır. Anketin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılarak ,81 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada anketin iç tutarlılık katsayısı ,78 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Araştırmada tüm veriler SPSS 26 programıyla $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Verilerin analizinde deney ve kontrol grubuna ait öğretim öncesi ve sonrası puanların dağılımlarının normal olup olmadığına bakılmıştır. Denek sayısının 50'den az olması sebebiyle Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmıştır. Yapılan normallik testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Normallik testi sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Basıklık	Standart Hata	Çarpıklık	Standart Hata	\bar{x}	Ss
		S	df	p	S	df	P						
Başarı Testi	Deney	,14	1	,200	,95	1	,63	,103	,564	-,977	1,091	,454	,22
Öntest		2	6	*	8	6	4						5
Başarı Testi		,13	1	,200	,95	1	,57	-,302	,564	-,907	1,091	,625	,22
Sontest		7	6	*	5	6	0						3
Başarı Testi	Kontrol	,15	1	,200	,92	1	,21	,336	,564	-1,033	1,091	,363	,21
Öntest		3	6	*	7	6	7						2
Başarı Testi		,11	1	,200	,95	1	,61	,074	,564	-,563	1,091	,421	,19
Sontest		5	6	*	7	6	3						7
Strateji Kullanım Ölçeği Öntest	Deney	,13	1	,200	,95	1	,64	,155	,564	-,435	1,091	2,79	,46
Strateji Kullanım Ölçeği Sontest		8	6	*	9	6	6					9	3
Strateji Kullanım Ölçeği Sontest		,14	1	,200	,94	1	,44	-,052	,564	-1,114	1,091	3,43	,50
		0	6	*	7	6	8					5	5

Tablo incelendiğinde Shapiro-Wilk testine göre sonuçların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Çünkü p değerinin ,05'ten büyük olması normalliğin sağlandığını ifade eder (Can, 2016). Ek olarak Q-Q plot grafiklerinin her bir analiz için 45 dereceye yakın olduğu görülmüştür. Yapılan Levene testi sonucunda da varyansların homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür ($F=2,789$; $p=,105$). Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmış, son test puanlarının karşılaştırılmasında ise grupların ön test puanları kovaryant olarak belirlenerek kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Etki büyüklüğü için kısmi eta-kare (η^2) değeri hesaplanarak Cohen d indeksine göre yorumlanmıştır. Bu indekse göre ,01 veya daha az değer küçük etki olarak ifade edilirken ,06 orta düzey etki ,14 ve üzeri ise büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Can, 2016).

Bulgular

Araştırmanın birinci problemi açısından deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi ön test ve son test puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.



Tablo 6.

Deney ve Kontrol grupları başarı test puanlarının öntest ve sontest betimsel verileri

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss
Öntest	Deney	16	,454	,225
	Kontrol	16	,363	,212
	Toplam	32	,408	,220
Sontest	Deney	16	,625	,223
	Kontrol	16	,421	,197
	Toplam	32	,523	,232

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunun öğretim öncesinde uygulanan öntest puan ortalamasının ,454 olduğu bu ortalamanın öğretim sonrasında uygulanan sontestte ,625'e yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan öntest puan ortalamasının ise ,362 olduğu bu ortalamanın sontestte ,421'e yükseldiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait düzeltilmiş son test puanları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Düzeltilmiş son test başarı puan ortalamaları

Grup	n	\bar{x}	Düzeltilmiş \bar{x}
Deney	16	,625	,631
Kontrol	16	,421	,419

Tablo incelendiğinde deney grubu son test puan ortalamasının ,625 iken 0,631 olduğu, kontrol grubunun puan ortalamasının ,421 iken ,419 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarına ait başarı testi son test puanlarına ilişkin yapılan kovaryans analiz (ANCOVA) sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Akademik başarı testine ilişkin ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Güç
Öntest	,854	1	,854	52,120	,000	,643	1,000
Grup	,136	1	,136	8,293	,007	,222	,795
Hata	,475	29	,016				
Toplam (düzeltilmiş)	1,663	31					

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(1,29)} = 8,293$, $p < 0,05$). Bu bulgudan yola çıkarak uygulanan öğretimin deney grubu lehine pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir. Kısmi eta kare ise deneysel uygulamanın etki büyüklüğünün büyük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir ($\eta^2 = ,222$; $> ,06$; $sd=1$)

Araştırmanın ikinci problemi açısından öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanan Okuma Stratejileri ölçeğine ait ön test ve son test puanlarında istatistiksel



açından anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sırasında ölçekteki ön test ve son teste ait puanlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ait sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Deney grubu okuma stratejileri ölçeği betimsel istatistik ve öntest sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

		N	\bar{x}	Ss	Min	Maks.	Sd	t	p
Deney	Öntest	16	2,799	,463	1,91	3,62	15	-6,881	,000*
	Sontest	16	3,435	,505	2,60	4,18			

*p<,05

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin öğretim öncesinde uygulanan okuma stratejileri ölçeğine ait ön test puan ortalamasının 2,799 olduğu bu ortalamanın öğretim sonrasında uygulanan son testte 3,435'e yükseldiği görülmektedir. Ön testte alınan puan aralığının 1,91 ile 3,62 arasında olduğu son testte ise bu aralığın 2,60 ile 4,18 arasında olduğu görülmektedir. Yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre öğretim programına katılan deney grubu öğrencilerin öğretimin öncesinde ve sonrasında okuma stratejileri kullanım ölçeğinin uygulamaları sonucu ortaya çıkan toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmektedir ($t=-6,881$, $sd=15$, $p=,000$). Buna göre öğrencilerin son test puanlarında öğretim öncesinde uygulanan ön test puanlarına göre pozitif artış olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite giriş sınavı Yabancı Dil Testi İngilizceye (YDT-İngilizce) hazırlanan on ikinci sınıf öğrencileri için okuduğunu anlama test yanıtı stratejilerine yönelik bir öğretim tasarımının geliştirilmesi, dijital teknoloji kullanılarak uygulanması ve bu tasarımın öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, problemin tespit edilmesi ve öğretim ihtiyacını belirleme ile başlamış, öğrenen kişi ve bağlam analizi sonrasında görev analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerle öğretim hedefleri belirlenmiş ve bu doğrultuda öğretimi tasarlama süreci başlamıştır. Bu süreçte öğretimin sıralanması, kullanılacak stratejilerin belirlenmesi ve öğretim mesajının tasarımı yapılarak materyal geliştirme aşamasına geçilmiştir. Öğretim hedeflerine uygun materyaller hazırlandıktan sonra öğretime özgü değerlendirme araçları geliştirilmiş ve öğretimin uygulama kısmına geçilmiştir. Öğretimin uygulanması sürecinde EdApp Microlearning, Doctopus AI, learningapps.org, Google Forms ve Google Classroom dijital platformları mobil cihazlar ile kullanılmış ve uygulama deney grubunda haftada 6 saat ve 5 hafta olmak üzere toplam 30 saat sürmüştür. Uygulamanın tamamlanmasından itibaren öğretimin değerlendirilmesi araştırma için belirlenen problemler dahilinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının başarı testi öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının deney öncesinde birbirlerine denk olduğu söylenebilir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uygulaması yapılan okuduğunu anlama test yanıtı stratejileri öğretim tasarımının



uygulandığı deney grubu ve derslerin olağan şekliyle işlendiği kontrol grubu öğrencileri arasında başarı testi son puanlarında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın son problemi açısından öğretim programına katılan deney grubu öğrencilerine öğretimin öncesinde ve sonrasında okuma stratejileri kullanım ölçeği uygulanmış ve ortaya çıkan toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak okuduğunu anlama stratejilerine yönelik uygulanan öğretimin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım düzeylerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital teknoloji kullanılarak uygulanan okuduğunu anlama test yanıtlama stratejilerine yönelik öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri üzerindeki etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretiminin YDT-İngilizce sınavına hazırlanan çalışma grubu öğrencilerinin İngilizce akademik başarılarına ve strateji kullanım düzeylerine pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik ve farklılık gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Benzerlik gösteren çalışmalardan Rahmawati vd. (2022) 5 stratejiye (gerçekler, çıkarım, kelime bilgisi, deneyim ve özet) yönelik uyguladığı öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkililiğini araştırdığı çalışmada strateji öğretiminin deney grubu öğrencilerinin başarılarını belirgin bir şekilde artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Khellab vd. (2022) üst bilişsel okuma stratejileri öğretiminin etkililiğini araştırdığı çalışmalarında uygulanan öğretimin öğrencilerin başarılarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Al-Kuyumi vd. (2021) çalışmada uyguladıkları okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin performanslarını artırdığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Gu ve Lau (2021) ve Li vd. (2022) de çalışmalarında uyguladıkları okuma stratejileri öğretimlerinin öğrencilerinin başarılarını artırdıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretiminin başarı üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmalara bakıldığında, Khoshsima vd. (2018), Tunaz ve Tüm (2019) ve Yousefvand ve Lotfi (2011) uyguladıkları okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretimlerinin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacıların çalışmalarından elde ettikleri sonuçların bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak Du Plooy (1996) gerçekleştirdiği çalışmada uyguladığı strateji öğretiminin bilinmeyen kelimelerin anlamlarını metinden çıkarma ve ana fikir bulma bölümlerinde deney grubu öğrencilerinin öntest sontest puanları arasında pozitif yönde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşırken çıkarım yapma ve genelleme bölümlerinde anlamlı farklılık oluşmadığını tespit etmiştir. Okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerindeki etkililiğinin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen ve desteklemeyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışma sonuçlarıyla benzer şekilde Khoshsima vd. (2018), Kök (2010), Singhal (1999) ve Uzunçakmak (2005) yaptıkları çalışmalarında uyguladıkları strateji öğretiminin öğrencilerin okuma strateji kullanımlarında olumlu yönde farklılıklar oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Ancak Li vd. (2022) gerçekleştirdiği çalışmada uygulanan strateji öğretiminin öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dijital teknoloji desteği kullanılarak yapılan çalışmalara bakıldığında ise Türk (2022) mobil teknoloji desteği ile gerçekleştirdiği dil bilgisi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarında ve okuduğunu anlama becerilerinde pozitif yönlü artış sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Poçan (2019) gerçekleştirdiği çalışmada mobil teknoloji desteği ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda uygulanan öğretimin istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık



oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çiftçi (2018), Karabulut (2018), Ünal (2017) ve Öztürk (2013) de gerçekleştirdikleri araştırmalarında dijital teknoloji desteği ile gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif yönlü katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Merzifonluoğlu (2020) 24 deney 24 kontrol grubunda olmak üzere 48 İngilizce öğretmenliği bölümü öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada teknoloji destekli dil öğretiminin iletişim becerisi ve kelime bilgisi üzerindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı gerçekleştirdiği uygulama neticesinde öğrenci başarısının artmasına karşın hedeflenen beceriler açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Bursalı (2022) gerçekleştirdiği çalışmada dijital teknoloji unsurlarından mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı uyguladığı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarında herhangi bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okuduğunu anlama test yanıtı stratejilerine yönelik öğretim tasarımında amaçlı bir şekilde öğrencilere başarılarını artırmaları için kullanabilecekleri stratejiler dijital teknoloji unsurları vasıtasıyla sunularak öğrencilerin farkındalıkları sağlanmaya çalışılmış, kişisel çalışmalarında da bu stratejileri kullanmaları için cesaretlendirilmişlerdir. Çalışmada elde edilen sonuçlarla, başta paragraf soruları olmak üzere okuduğunu anlamaya yönelik test yanıtı stratejilerinin üniversite giriş sınavı YDT-İngilizce hazırlık eğitimine dahil edilebileceği önerilmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik farkındalıkları yalnızca YDT-İngilizce sınavına hazırlanan öğrencilerin değil farklı dillerde yapılan diğer YDT sınavlarında ve benzer mantığa sahip YDS, TOEFL, IELTS gibi diğer İngilizce dil sınavlarına hazırlanan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına yönelik akademik başarılarına da katkı sağlayacaktır. Ayrıca okuduğunu anlama stratejilerinin örgün eğitimde erken kademelerden itibaren İngilizce derslerinde yer verilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik endişelerini asgari düzeye indirme ve akademik başarılarını artırma açılarından faydalı olabileceği de düşünülmektedir. Buna ek olarak, okuma ve okuduğunu anlama eğitim öğretim açısından büyük öneme sahiptir (Gökhan, 2024). Bu bağlamda okumanın ve okuduğunu anlamının geliştirilmesine yalnızca yabancı dil eğitiminde değil anadili eğitiminde de yer verilmesi önem arz etmektedir.

Ayrıca 21. yüzyılın dijital teknoloji çağı olduğu göz önüne alındığında bu çalışmanın uygulama aşamalarında dijital teknolojinin kullanılmasının öğretmenlerin dijital teknolojiyi derslerinde etkili bir şekilde kullanabilecekleri fırsatlara sahip oldukları ve Millî Eğitim Bakanlığının hem öğretim programında hem de teknolojiye yaptığı yatırımlarla öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde etkin bir şekilde kullanmalarını teşvik ediyor olmasının da altı çizilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin dijital teknolojiyi derslerinde kolaylıkla kullanabilecekleri, bu durumun hem öğrenci motivasyonu hem de dersin amaçlarına ulaşmada fayda sağlayacağı düşünülmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3339-3359.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3339-3359.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Al-Kiyumi, O, Al Seyabi, F., ve Hassan, A. H. (2021). An empirical study on the effect of instruction on metacognitive strategies on EFL reading comprehension: The case of foundation-level students in Oman. *International Education Studies*, 14(8), 30-42. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n8p30>
- Anderson, T. (2008). *Towards a theory of online learning*, (Ed. T. Anderson) *The theory and practice of online learning (2nd Ed.)* içinde. Sf 45-74. Athabasca University Press.
- Assiri, M. S., ve Alodhahi, E. A. (2018). Test-taking strategies on reading comprehension tests: A review of major research themes. *Studies in English Language Teaching*, 6(3), 207-227. <https://doi.org/10.22158/selt.v6n3p207>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-121. <http://doi.org/10.12973/jesr.2013.327a>
- Burgess, S., ve Head, K. (2008). *How to teach for exams*. Pearson Education
- Burns, A., ve Siegel, J. (2018). *Perspectives on teaching the four skills in ELT*. Palgrave Macmillan
- Bursalı, H. (2022). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına, motivasyonlarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimlerde istatistik. (17. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (4. Baskı)*. Pegem Akademi
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences. (2nd Ed.)*. Erlbaum.
- Cohen, A. D., ve Upton, T. A. (2006). *Strategies in responding to the new Toefl reading tasks. Educational Testing Service, No 33*, 1-162. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2006.tb02012.x>
- Cohen, A., ve Upton, T. (2007). I want to go back to the text: response strategies on the reading subtest of the new Toefl. *Language Testing*, 24(2), 209-250. <https://doi.org/10.1177/0265532207076364>
- Çiftci, O. (2018). *Üçgenler konusundaki öğrenme güçlüklerinin belirlenerek önlenmesine yönelik tasarlanan teknoloji destekli işbirlikli öğrenme ortamının incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Decktopus AI. (2023). <https://www.decktopus.com/about>
- Denstaedt, L., Kelly, J.C., ve Kryza, K. (2009). *Winning strategies for test taking*. Sage Publishing
- Dollerup, C. Glahn, E., ve Rosenberg Hansen, C. (1982). Reading strategies and testsolving techniques in an EFL - reading comprehension test: A preliminary report. *Journal of Applied Language Study*, 7(1), 93-99. https://cms13659.hstatic.dk/upload_dir/docs/Publications/056.Reading-strategies-and-test-solving-techniques.pdf adresinden erişilmiştir.
- Dooden, H. (2015). Teaching test-taking strategies importance and techniques. *Psychology Research*, 5(2), 108-113. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2015.02.003>
- Du Plooy, A. (1996). *Reading strategies for effective reading comprehension*. [Unpublished Masters Thesis]. Potchefstroom University.
- EdApp. (2023). Who is EdApp. <https://www.edapp.com/who-is-edapp/>
- EnglishProfile (2023) The CEFR for English. <https://www.englishprofile.org/wordlists/evp>
- Farr, R., Pritchard, R., ve Smitten, B. (1990). A description of what happens when an examinee takes a multiple choice reading comprehension test. *Journal of Educational Measurement*, 27(3), 209-226. <https://www.jstor.org/stable/1434927> adresinden erişilmiştir.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı. (3.Baskı)*. Anı Yayıncılık
- Ghafournia, N., ve Afghari, A. (2012). The Interaction between reading comprehension cognitive test-taking strategies, test performance and cognitive language learning strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 70, 80-84. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.041>
- Google. (2023). About classroom. <https://classroom.google.com/edu/classroom>

Gökhan, O. ve Kılıç, R. (2024). Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretim tasarımının etkililiği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3339-3359.
DOI. 10.51460/baebd.1429622



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3339-3359.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3339-3359.

Araştırma Makalesi / Research Paper

- Gökhan, O. (2024). Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (60), 1558-1576.* <https://doi.org/10.53444/deubefd.1472854>
- Gruber, G.R. (2008). *Gruber's essential guide to test taking. (2nd Ed)*. Sourcebooks Inc.
- Gu, Y., ve Lau, K. (2021). Examining the effects of integrated instruction on Chinese sixth-graders' reading comprehension, motivation, and strategy use in reading fiction books. *Reading and Writing, 34, 2581–2602.* <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10161-6>
- Karabulut, H. (2018). *Teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin fen öğrenmelerine, fene yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kesselman-Turkel, J., ve Peterson, F. (1981). *Test-taking strategies.* The University of Wisconsin Press.
- Khellab, F., Demirel, Ö., ve Mohammedzadeh, B. (2022). Effect of teaching metacognitive reading strategies on reading comprehension of engineering students. *SAGE Open, 12(4), 1-19.* <https://doi.org/10.1177/21582440221138069>
- Khoshsima, H., Saed, A., ve Mousaei, F. (2018). Exploring the effect of teaching test-taking strategies on intermediate level learners on reading selection of IELTS; learners' attitude in focus. *Advances in Language and Literary Studies, 9(2), 4-9.* <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.2p.4>
- Kök, İ. (2010). The relationship between students' reading comprehension achievement and their attitudes towards learning English and their abilities to use reading strategies with regard to hemispheric dominance. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 3, 144–151.* <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.026>
- Lee, J. Y. (2011). *Second language reading topic familiarity and test score: test-taking strategies for multiple-choice comprehension questions.* [Unpublished Doctoral Thesis]. The University of Iowa
- Li, H., Gan, Z., Leung, S. O., ve An, Z. (2022). The impact of reading strategy instruction on reading comprehension, strategy use, motivation and self-efficacy in Chinese university EFL students. *SAGE Open, 12(1), 1-14.* <https://doi.org/10.1177/21582440221086659>
- Merzifonluoğlu, A. (2020). *Teknoloji destekli dil öğretiminin İngilizce bölüm öğrencilerinin kelime ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Miller, B., McCardle, P., ve Long, R. (2014). *Teaching reading and writing improve instruction and student achievement.* Paul H. Brooks Publishing Co.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension.* American Library Association.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., ve Kemp, J. E. (2012). *Etkili öğretim tasarımı* (Çev. İlhan Varank vd.). Bahçeşehir Yayınları
- Neil, A., Gibson, J. D., ve Cain, B. (1977). *Reading Tactic.* International Reading Association.
- Nosrati, V. (2015). Reading test-taking strategies in general training IELTS. *Advances in Language and Literary Studies, 6(5), 134-142.* <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.5p.134>
- Nugent, P.M., ve Vitale, B.A. (2008). *Test success test-taking techniques for beginning nursing students. (5th Ed.).* F.A. Davis Company
- Oxford, R. L., Chao, Y., Leung, S., ve Kim, H. J. (2004). Effects of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL, 42, 1-47.* <https://doi.org/10.1515/iral.2004.001>
- ÖSYM. (2020). *YKS 2020 Değerlendirme Raporu.* ÖSYM Başkanlığı <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/GENEL/yksdegraporweb27112020.pdf>
- ÖSYM. (2021). *YKS 2021 Değerlendirme Raporu.* ÖSYM Başkanlığı <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/GENEL/yksdegrapor24122021.pdf>
- Öztürk, D. (2013). *Web destekli öğretimin öğrencilerin mesane kateterizasyonunu öğrenmelerine etkisi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Peng, Y., Hong, E., ve Mason, E. (2014). Motivational and cognitive test-taking strategies and their influence on test performance in mathematics. *Educational Research and Evaluation, 20(5), 366-385.* <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2014.966115>
- Gökhan, O. ve Kılıç, R. (2024). Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretim tasarımının etkililiği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3339-3359.*
DOI. 10.51460/baebd.1429622



- Poçan, S. (2019). *Mobil teknoloji destekli dikişsiz öğrenme ortamlarının 7. Sınıf cebir ünitesinde öğrenci başarı ve motivasyonuna etkisi ile sürece ilişkin öğrenci ve veli görüşleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Posner, G. J., ve Strike, K. A. (1976). A categorization scheme for principles of sequencing content. *Review of Educational Research, 46*(4), 665-690. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543046004665> adresinden erişilmiştir.
- Rahmawati, W. T., Harahap, Y. M., ve Ramlah (2022). Effectiveness of fives strategy in teaching reading comprehension. *JALL, 6* (1), 84-89. <https://doi.org/10.25157/jall.v6i1.6649>
- Rezaee, A.A. (2006). University students' test-taking strategies and their language proficiency. *TELL, 1*(1), 157-186. https://www.teljournal.org/article_113041.html adresinden erişilmiştir.
- Rozakis, L. (2003). *Test-taking strategies and study skills for the utterly confused*. McGraw-Hill Co.
- Rupp, A. A., Ferne, T., ve Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple choice questions shapes the construct: A cognitive processing perspective. *Language Testing, 23*(4), 441-474. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt337oa>
- Selwyn, N. (2013). *Education in a digital world. Global perspectives on technology and education*. Routledge.
- Singhal, M. (1999). *The effects of reading strategy instruction on the reading comprehension, reading process and strategy use of adult ESL readers*. [Unpublished Doctoral Thesis]. The University of Arizona.
- Smith, N.B., ve Robinson, H.A. (1980). *Reading instructions for today's children*. Prentice Hall Inc.
- Suyitno, I. (2017). Cognitive strategies use in reading comprehension and its contributions to students' achievement. *IAFOR Journal of Education, 5*(3), 107-121. <https://doi.org/10.22492/ije.5.3.05>
- Sümbüloğlu, K., ve Sümbüloğlu, V. (2007). *Biyoistatistik*. Hatiboğlu Basım ve Yayımları.
- Tunaz, M., ve Tüm, G. (2019). Test-taking strategies and students' achievement in EFL reading tests. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(1), 140-150. <https://doi.org/10.17263/jlls.547674>
- Türk, E. (2022). *Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının akademik başarı ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve sürece yönelik öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and unsuccessful readers' use of reading strategies*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Ünal, E. (2017). *Teknoloji destekli işbirliğine dayalı programlama öğretiminin meslek yüksekokulu öğrencilerinin eğitsel çıktıklarına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yousefvand, Z., ve Lotfi, A. R. (2011). The effect of strategy-based reading instruction on Iranian EFL graduate students reading comprehension and their attitudes toward reading strategies instruction. *Journal of Academic and Applied Studies, 1*(5), 39-55. <https://conference.khuisf.ac.ir/Dorsapax/userfiles/file/pazhohesh/english/76.pdf> adresinden erişilmiştir.