

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YENİDEN DÜZENLENMİŞ DİREKT OKUMA VE DÜŞÜNME
ETKİNLİĞİ (DR-TA) STRATEJİSİNİN OKUMADA ÜST
DÜZEY DÜŞÜNME BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

Selva KENANLAR

DOKTORA TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Gülhiz PİLTEN

Konya - 2014



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı Selva KENANLAR

Numarası 108302033002

Ana Bilim / Bilim Dalı İlköğretim / Sınıf Öğretmenliği

Programı Doktora

Öğrencinin

Tezin Adı Yeniden Düzenlenmiş Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği (DR-TA)
Stratejisinin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)

S. Kenanlar



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Selva KENANLAR
	Numarası	108302033002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim / Sınıf Öğretmenliği
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Gülhiz PİLTEN
Tezin Adı	Yeniden Düzenlenmiş Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği (DR-TA) Stratejisinin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan *Yeniden Düzenlenmiş Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği (DR-TA) Stratejisinin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisi* başlıklı bu çalışma 02 / 09 / 2014. tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Gülhiz Pilten	Danışman	
Doç. Dr. Emre Ünal	Üye	
Doç. Dr. Zehra Güre	Üye	
Prof. Dr. İsa Korkmaz	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Pınar Pilten	Üye	

TEŞEKKÜR

Öncelikle doktora eğitimim sürecinde gerek bilimsel gerek manevi anlamda desteğini benden esirgemeyen, her zaman sabır ve hoşgörü ile yanımda olan danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Gülhiz Pilten'e;

Doktora tez sürecimin sağlıklı bir şekilde yürütmesinde büyük emeği olan Sayın Prof. Dr. İsa Korkmaz ve Doç. Dr. Zehra Göre hocalarıma;

Ayrıca araştırmanın sonuç aşamasında özveriyle bana yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Pusat Pilten ve Doç. Dr. Emre Ünal hocalarıma;

Tez uygulama okulum olan Konya Meram Zafer Ortaokulu; müdür yardımcısı Sayın Ahmet Turan Kurşun'a, uygulama sınıfları öğretmenleri Sayın Emel Yiğitbaşı, Zeki Tepe ve Ünal Yılmaz'a;

Teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiren, Ailem'e ve arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Selva KENANLAR

KONYA, 2014



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Selva KENANLAR
	Numarası	108302033002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim / Sınıf Öğretmenliği
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Gülhiz PİLTEN
Tezin Adı	Yeniden Düzenlenmiş Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği (DR-TA) Stratejisinin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisi	

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üstbilişsel stratejiler göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiş direk okuma ve düşünme etkinliği stratejisinin (DR-TA), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okumada üst düzey düşünme becerilerine gelişimine etkisinin incelenmesidir.

Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma olarak düzenlenmiş olup öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen okumada üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 86 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney I grubuna DR-TA stratejisi, Deney II grubuna ise üst biliş stratejilerine göre yeniden düzenlenmiş DR-TA stratejisi uygulanmıştır. Araştırmanın verileri tek yönlü varyans (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir: Üst düzey düşünme becerilerinin alt boyutlarından olan analiz boyutunda uygulama sonunda Kontrol ve Deney grupları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Sentez boyutunda da analiz boyutunda olduğu gibi kontrol ve deney grupları arasında uygulama süreci sonunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Değerlendirme boyutunda kontrol ve deney grupları arasında deney grupları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yorumlama boyutunda kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Üst düzey düşünme becerileri toplam puanlarına göre kontrol ve deney grupları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı	Selva KENANLAR
Numarası	108302033002
Ana Bilim / Bilim Dalı	İlöğretim / Sınıf Öğretmenliği
Programı	Doktora
Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Gülhiz PİLTEN
Öğrencinin Tezin İngilizce Adı	Examination of the Effect of Revised Direct Reading and Thinking Activity (DR-TA) Strategy on the Development of Higher Order Thinking Skills in Reading

SUMMARY

The aim of this study, considering the top cognitive strategies, is to investigate the effect of rearranged direct reading and thinking activity (DR-TA) strategy on the development of skills of higher order thinking of fourth graders, primary school, in reading.

The study was arranged as an empirical study with pretest-posttest control group, and scale of higher order thinking skills in reading, developed by the researchers, was administered to the students as pretest-posttest. The study group consists of totally 86 fourth graders, primary school. DR-TA strategy was applied to Experiment group I, while to Experiment group II, DR-TA strategy, rearranged according to the metacognitive strategies. The data of study were analyzed by means of one way variance (ANOVA).

The findings obtained as a result of the study are summarized as follows: In analysis dimension, one of the sub dimensions of skills of higher order thinking, at the end of application, any significant difference was not seen between the application groups. Also in synthesis dimension, as in the analysis dimension, between control and test groups, in the application process, any significant difference was not seen. In evaluation dimension, between the groups of control and Experiment groups, it was seen that there was a significant difference between the groups of control and Experiment groups in the favor of test groups. In interpretation dimension, between the groups of control and Experiment groups, a significant difference was seen. According to the scores of higher order thinking, when the control and Experiment groups were compared, it was seen that there was a significant difference.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	ix
TABLolar LİSTESİ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Araştırmanın Amacı	7
1.7. Araştırmanın Önemi	7
1.8. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMEL

2.1. Okuma	9
2.2. Okuduğunu Anlama	17
2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri	19
2.4. Üst Düzey Düşünme	34
2.5. Üst Düzey Düşünme Stratejileri	36
2.6. Üstbiliş	51
2.7. İlgili Araştırmalar	61
2.7.1. Üst Düzey Düşünme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	61
2.7.2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar	64
2.7.3. Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği Stratejisiyle İlgili Yapılan Araştırmalar	66

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	67
3.2. Çalışma Grubu	68
3.3. Veri Toplama Araçları.....	69
3.3.1. Gözlem Formu	69
3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu	70
3.3.3. Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği.....	70
3.4. Verilerin Toplanması.....	81
3.5. Verilerin Analizi	81
3.6. Deney Gruplarında Gerçekleştirilen Uygulama Süreci.....	83
3.7. Kontrol Grubunda Uygulanan Türkçe Öğretimi.....	85

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimlenmesi.....	87
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
4.1.2. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	88
4.1.3. Gözlem Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	90
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	91
4.2.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	91
4.4. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	93
4.5. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	94
4.6. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	96
4.7. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	98

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	105
6.2. Öneriler	106
KAYNAKÇA	107
EKLER	117
EK 1: Uygulama İzin Yazısı	117
EK 2: Gözlem Formu	125
EK 3: Görüşme Formu	126
EK 4: Üst Düzey Düşünme Becerileri (Hot) Ölçeği-Öntest	127
EK 5: DR-TA Stratejisine Göre Hazırlanan Etkinlik Örneği	135
EK 6: Yeniden Düzenlenen DR-TA Stratejisine Göre Hazırlanan Etkinlik Örneği	138
ÖZGEÇMİŞ	141

KISALTMALAR

DR-TA : Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği

ÜDBÖ : Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Kontrol ve Deney gruplarında gerçekleştirilen işlemler	67
Tablo 2: Kontrol ve Deney gruplarına ait sayısal bilgiler	68
Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarında Ön test Puan Ortalamaları Dağılımı Normallik Testi Sonuçları	69
Tablo 4: Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği	71
Tablo 5: Ölçeğin güvenirliğine ait katsayılar	74
Tablo 6: Deneme Ölçeğine Ait Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)	78
Tablo 7: Kapsam Geçerlik Ölçütleri	79
Tablo 8: Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği (Ön Test) Puanlama Güvenirlik Çalışması	80
Tablo 9: Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği (Son Test) Puanlama Güvenirlik Çalışması....	81
Tablo 10: Aşamalı Değerlendirme Ölçeği	82
Tablo 11: Deney Gruplarında Haftalara Göre Uygulama Metinleri.....	85
Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlerinin Özellikleri	87
Tablo 13: Analiz Boyutunda Grupların Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımlı t - Testi Analiz Sonuçları.....	91
Tablo 14: Grupların Analiz Boyutu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Varyans Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 15: Analiz Boyutunda Grupların Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Betimsel Durumları.....	92
Tablo 16: Analiz Boyutunda Grupların Ön Testlerine Göre Düzeltilmiş Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Durumlarını Gösteren Tek Yönlü Kovaryans Analizi Tablosu	93
Tablo 17: Sentez Boyutunda Grupların Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımlı t - Testi Analiz Sonuçları.....	93

Tablo 18: Grupların Sentez Boyutu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Varyans Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 19: Değerlendirme Boyutunda Grupların Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımlı t - Testi Analiz Sonuçları.....	95
Tablo 20: Grupların Değerlendirme Boyutu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Varyans Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 21: Yorumlama Boyutunda Grupların Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımlı t - Testi Analiz Sonuçları.....	97
Tablo 22: Grupların Yorumlama Boyutu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Varyans Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 23: Grupların Ön Test Ve Son Test Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımlı t - Testi Analiz Sonuçları.....	98
Tablo 24: Grupların Toplam Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Varyans Analizi Sonuçları.....	99

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, problem cümlesine, alt problemlerine, önemine, amacına, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireyin kendini gerçekleştirmesini, gelişme ve değişmelere uyum sağlayacak biçimde kendini yetiştirmesini, toplumsallaşmasını ve kültürlenmesini amaçlayan ilkökul basamağında Türkçe dersi oldukça önemli bir yere sahiptir. Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu olmak üzere birbiriyle ilişkili beş beceri alanı üzerine yapılandırılmıştır.

Bu beceri alanlarından biri olan okuma; ön bilgilerin kullanıldığı; yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2009). Okuma öğretiminin temel amacı, çocuğa yazı ve çizim dilini, iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır (Akyol, 2009).

Okuma becerisinin gelişimi öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Öğrencilerin okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır (Güneş, 2007).

Okuma sadece fonetik olarak seslendirmenin dışında okuduğunu anlamayı gerektirir. Okuduğunu anlamak denildiğinde öğrencilerden beklenen okuduğu metinle ilgili olarak eleştirel düşünebilme, yorum yapabilme, değerlendirme, problem çözme gibi becerileri kazanması diğer bir deyişle üst düzey düşünebilmesidir.

Düşünme yeteneği, insanoğlunun temel özelliklerinden biridir. Düşünme yeteneği, ne ve nasıl düşüneceğimiz için temel yetenektir. Bilinçli her insan düşünmeye yönelik

problem çözüme, karar verme, olay ve durumları açıklama, seçimlerde bulunma, tahmin etme, keşfetme gibi faaliyetlerde bulunur (Hughes ve Lavery, 2004).

Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgileri yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir. Düşünme ‘mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma’ ve ‘eldeki bilgilerin ötesine gitme’ şeklinde de tanımlanmaktadır (Cole ve Scribner, 1977; akt: Özden, 2010).

Düşünme öğretilbildiğinden dolayı düşünmenin öğretimi için öncelikle bilişsel süreçlerin öne çıkartılması gerekmektedir. Bilişsel süreçten bahsedebilmek için bireyin bilişsel gelişimi ortaya çıkartılmalıdır. Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir (Senemoğlu, 2005).

‘Bilgi teknolojileri’, ‘iletişim çağı’, ‘bilgi erişimi’ gibi kavramların sıklıkla kullanıldığı son günlerde eğitim sisteminin temel amacının öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olduğu konusunda eğitimciler hemfikirdir (Üstünoğlu, 2006). Bilgiye ulaşmak ise üst düzey zihinsel becerilerle olur. Başka bir deyişle ezberden çok, kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme, açıklama, sentez, genelleme yapabilme ve hipotezler geliştirme kısaca bilimsel yöntemler becerilerinin kullanılmasını gerektirir (Üstünlüoğlu, 2006).

Eğitim sürecinde öğrenmeler, öğrencilerle gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde olmakta ve amaç öğrencide tanımlanmış tek tek davranışlar kazandırmak değil, birçok bilginin bir araya gelmesinden oluşan daha çok öğrenci tarafından yapılandırılmış karmaşık üst düzey zihinsel bir beceriyi kazandırmak olmaktadır.

Üst düzey düşünme sınıfta kullanıldığında öğrenciler, bilimsel araştırmayı ve değerlendirmeyi bütün yaşantılarına aktarmaya teşvik edilirler ve bu konuda birbirlerini etkilerler. Bunun yanında öğrenciler açık fikirlilik, mantıklı karar verme ve yaratıcılık gibi özellikler kazanırlar (Fellows ve Zimpher’den aktaran Caine ve Caine, 2002). Üst düzey düşünmeyi öğretmek öğrencilerde ilgili yaşam becerilerinin gelişimini sağlar ve onların benlik saygılarını geliştirir ve daha temel düşünme becerilerinin iyileştirilmesi

için fırsat sunar (DeVries ve Kohlberg, 1987; McDavitt, 1993; Son ve VanSickle, 1993; aktaran King, Goodson ve Rohani, 1998).

Üst düzey düşünme; her birey için önemlidir. Sadece üstün yetenekli çocuklar için değil her öğrencide geliştirilmesi gereken bir beceridir. Yapılan etkinliklerin üst düzey düşünmeyi geliştirmede etkili olup olmadığı öğrencilerin önceki öğrenmelerine, düşünme biçimlerine bağlıdır. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini değerlendirmek için; bilgiye dayalı basit düzey sorular dışında sorular, etkinlikler daha uygundur (Resnick'ten aktaran Lewis ve Smith, 1993).

Düşünmenin gelişimi için öğrencilerin üst düzey düşünme stratejilerini kullanmaları gerekmektedir. Üst düzey düşünme stratejilerini kullanabilen öğrenciler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasını yani okuma sürecini kontrol edebilmektedirler.

Eleştirel mantıksal, yansıtıcı, üstbilişsel ve yaratıcı düşünme üst düzey düşünme becerilerine dahildir. Kişi herhangi bir problemle karşılaştığında, karar vermeyi gerektiren herhangi bir durum içinde bulunduğu yukarıda bahsedilen düşünme becerileri devreye girmektedir. Kişinin sahip olduğu mevcut bilgi ve deneyimler düşünme becerilerinin gelişiminde belirleyici etkiye sahiptir. Üst düzey düşünme becerileri alt düzey düşünme üzerine temellenir. Sürekli öğrenme, öğrencinin kendini izlemesi yani öz değerlendirme yapması gibi tutumlar, uygun öğrenme ortamları ve uygulamalar üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini kolaylaştırmaktadır (King, Goodson ve Rohani, 1998).

Son yıllarda yapılan 7 – 14 yaş öğrencilerine yönelik hazırlanan araştırma raporu 'En İyi Uygulamalar' (Best Practice) göstermektedir ki;

1. Farklı ana fikre sahip çok çeşitli yazılmış bilgi verici ve hikâye edici metinlerin okunması öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri geliştirmektedir.
2. Merak uyandıran ve okuyucunun ufkunu açacak şekilde yazılmış metinler; öğrencilerin okumada yüksek başarı elde etmelerinde etkilidir.

3. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmenin en iyi yollarından biri kaliteli, materyal yönünden zengin metinlerin kullanılmasıdır. Örnek olarak ses kayıtları, videolar vs. ile desteklenmiş metinler söylenebilir.

4. İyi bir öğretmen; okumanın sadece ders saatleri içinde yapılan bir etkinlik olmadığını bilerek öğrencilerini boş zamanlarında okumaya yönlendirmelidir. Okuma alışkanlığını kazanan bir öğrencinin düşünme becerileri de dolaylı yoldan gelişecektir. Ayrıca okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında farklı stratejiler kullanabilmelidir. Örnek olarak ana fikir bulma, tahmin etme, münazara yapma gösterilebilir (Welsh Assembly Government, 2010).

Artık günümüzde birçok eğitimci konu alanı yerine, onu anlamlandırma ve etkin kullanma yollarının, bir başka deyişle eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi birçok üst düzey düşünme becerilerinin eğitimin odak noktası olması gerektiğini belirtmektedir. Konu alanı yalnızca üzerinde düşünülecek bir içerik sağlamaktadır, düşünme becerileri ise bu içeriğin anlaşılması ve anlamlı kullanımı için yollar sunmaktadır. Böylece eğitimde odak noktası bilgidir; öğrenme ve düşünmeye, bir başka deyişle düşünmeye dayalı eğitime kaymaktadır. Bu sebeple araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; ‘Yeniden düzenlenmiş direkt okuma ve düşünme etkinliği (DR-TA)’ stratejisinin okumada üst düzey düşünme becerisinin gelişimine etkisi var mıdır?’ şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın problemine bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şunlardır;

Kendilerine uygulanan okuduğunu anlama stratejilerinin, öğrencilerin;

1. Okumada analiz becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?

1.1. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve son test analiz puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve son test analiz puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve son test analiz puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin analiz becerilerinin gelişimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Okumada sentez becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?

2.1. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve son test sentez puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.2. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve son test sentez puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.3. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve son test sentez puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.4. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sentez becerilerinin gelişimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Okumada değerlendirme becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?

3.1. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve son test değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.2. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve son test değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.3. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve son test değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.4. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin değerlendirme becerilerinin gelişimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Okumada yorumlama becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?

4.1. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve sontest yorumlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.2. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve sontest yorumlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.3. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve sontest yorumlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.4. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yorumlama becerilerinin gelişimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Okumada üst düzey düşünme becerileri toplam puanları bakımından etkisi var mıdır?

5.1. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.2. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.3. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçeği ön test ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.4. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Varsayımlar

a. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğitim ortamları açısından denk koşullar altında olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

a. Araştırma Konya ili Meram ilçesine bağlı Zafer Ortaokulu 4. sınıf öğrencileri ile,

b. Araştırma 2013-2014 öğretim yılı ile,

- c. Araştırma hikâye edici ve bilgi verici metinlerle sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okumada üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde tekniğin ve yeniden düzenlenmiş halinin etkisini gözlemlemektir. Amaca yönelik olarak okuduğunu anlama stratejilerinden ‘Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği (DR-TA) stratejisi ve bu stratejinin araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmesiyle elde edilen hali uygulanacaktır.

1.7. Araştırmanın Önemi

İnsanın eğitim-öğretim hayatının en önemli basamaklarından olan ilköğretim basamağında temel becerilerin kazanılmasında Türkçe derslerinin yeri büyüktür. Türkçe derslerinde özellikle okuduğu bir yazıyı anlayabilmesi ve kendi ifadeleriyle okuduklarını yeniden, yorumlaması, anlamlandırması hem Türkçe dersi hem de diğer derslerindeki başarısını etkilemektedir. Eğitim-öğretim sürecinde okunulan metni, problem cümlesini vs. anlamının bir adım ötesi olan üst düzey düşünme becerisi nitelikli bir okuyucu olabilmenin en üst basamağıdır.

Bu araştırmada da okuduğunu anlama stratejilerinden DR-TA ve bu stratejinin üstbilişsel süreçle zenginleştirilerek yeniden düzenlenmesiyle elde edilen biçiminin öğrencilerin okumada üst düzey düşünme becerileri üzerine etkisi incelenecektir. Dolayısıyla üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde başvurulabilecek stratejiler konusunda yol göstermesi açısından bu araştırma önem taşımaktadır.

1.8. Tanımlar

Üstbiliş: Flavell (1976) üstbilişi; bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisi şeklinde açıklamış, izleme ve düzenleme gibi iki unsuru olduğunu belirtmiştir. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunu farkındaysam; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam; eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E'nin

doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam üstbilişle meşgul oluyorum demektir (akıroğlu, 2007).

Üst Düzey Düşünme: Üst düzey düşünme, öğrencinin karşılaştığı bir durum karşısında yeni, üretici ve akıllı yollar kullanabilmesidir (Ormrod'dan aktaran Richmond ve Hagan, 2011).

Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği (DR-TA) Stratejisi: Stauffer (1969) tarafından geliştirilen okunan metinle ilgili tahmin etme adımlarından oluşan okuduğunu anlama stratejisidir (Tankersly, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMEL

Bu bölümde okuma, okuduğunu anlama, üst düzey düşünme ve üstbilgi konuları hakkında bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Okuma

Bireyin yaşamı boyunca ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için sürekli öğrenme içinde olması bilinmektedir. Hem sosyal hem de bireysel yaşam bunu gerektirmektedir. Öğrenmenin temelinde ise okur-yazar olma gelmektedir ancak gelişen dünyada sadece okur-yazar olmak insanın yaşamını devam ettirmesinde yetersiz kalmaktadır. Artık okuyabilmek, anlamak, yorumlamak; gerektiğinde eleştirmek kısacası öğrendiklerini karşılaştığı durumlara uygun olacak şekilde kullanabilmesi gerekmektedir.

Okuma; ilk okuma yazma öğretimi ve Türkçe öğretimi alan uzmanları tarafından birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2009).

Güneyli (2008)'ye göre okuma, insan yaşamını anlamlandıran insana farklı bakış açıları kazandıran ve yaşama şekil veren bir eylemdir.

Metnin yazıldığı biçimden çıkarak kişinin ön bilgilerinden geçmesi sonucunda metin ile okuyucu arasında kurulan iletişim sürecine okuma denir (Çöğmen, 2008).

Okuma, gözlerin yazıyı görüp tanimasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir (Nas, 2003).

Sever (1995) görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okumanın genel niteliklerini şöyle özetlemektedir:

- *Okuma Bir İletişim Sürecidir:* Yazar duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini, dil dediğimiz simgeler sistemi aracılığı ile işaretlere dönüştürür ve metin olarak okura sunar. Okur bu işaretleri önce görür, gerekirse seslendirir ve anlamlarını kavrar. Metin ile okur arasındaki bu etkileşimde, yazarın kafasındaki anlam, okura aktarılmış olur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, okuma, yazarla okur arasında doğan bir iletişim sürecidir.

- *Okuma Bir Algılama Sürecidir:* Sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir. Okuma düşünmeyi ve anlamlandırmayı gerektirir. Bu anlamda okuma, bir algılama sürecidir.

- *Okuma Bir Öğrenme Sürecidir:* Öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri okumadır. Okuma, yalnızca öğrencilerin değil herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması ve birbirleriyle sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır.

- *Okuma Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Boyutlu Bir Gelişim Sürecidir:* Okunan bir metinde anlam evreninin algılanması dil ve düşünce etkileşimini gerektirir ve anlamaya dayalı okuma eylemi insan bilincini oluşturan ve geliştiren bir süreçtir. Okuma, bireylerin kişiliğini, değerlerini, ilgisini de etkiler. Bu etkileme duyuşsal boyutlu değişimlere neden olur. Kural ve tekniğine uygun olarak yapılan sesli ve sessiz okuma, devinişsel boyutu olan davranışları içermektedir.

Okuma; metin ile okuyucu arasındaki bir iletişim sürecidir ve bu iletişimde metin yazıldığı biçimden çıkararak, okurun ön bilgilerinden geçmektedir. Yazar kendi düşünce sürecinde oluşturduğu anlamı yazı aracılığıyla okura sunmakta, okuma işlemini gerçekleştirerek yazarın sesine kulak veren ve dolayısıyla da iletişime karşılık veren okur ise yazarın sunduğu anlama, kendi anlamını da katmaktadır. Böylelikle okunan metin sadece yazarın değil okurun da düşünme sisteminden parçalar içermiş olmaktadır. Bu durumda okuma etkinliğinin, karşılıklı devam eden bir eylem, bir etkileşim olduğu söylenebilir. Okurun kattığı bu yeni anlamlarda, onun ön bilgisi, kültürü, kavramları, düşünme yapısı, eğitimi hatta farklı bir dilde ise ve çeviri metin okuyorsa kendi dili de oldukça önemlidir. Okuduklarından anlam çıkarma, kendi için ya da amacına yönelik

değerli ve değerli olmayan bilgiyi ayırt etme, okurun ne kadar anlamlı bir okuma süreci geçirdiğiyle ilgili bir durumdur (Çöğmen, 2008).

Yukarıdaki okuma ile ilgili yapılan tanımlar göz önüne alındığında okumanın sadece sesleri seslendirmek olmadığı bunun ötesinde anlamayı ve düşünme becerilerinin gelişimini kapsayan bir süreç olduğu görülmektedir.

Okuma bir çocuğun gerek okul gerek hayat boyu başarısı için temel taşıdır. İyi birer okuyucu olamayan bireyler hem gündelik yaşamlarında hem de iş hayatlarında başarısız olmakla karşı karşıya kalmaktadırlar (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson'dan aktaran Bowman, Carpenter ve Paone, 1998). Dolayısıyla okuma öğretimi bir çocuğun hayatında büyük önem taşımaktadır. Kendi içinde birçok boyuttan oluşan okuma öğretimi planlı bir şekilde yürütülmelidir. Bunun için de öncelikle okuma öğretimi amaçları belirlenmelidir.

Demirel ve Şahinel (2006) de okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
- Sözcük hazinesini geliştirebilme,
- Okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu kavrayabilme,
- Doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirme,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilme

Ünalın, (2001)' a göre okumanın amaçları:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okunulana doğru ve çabuk anlama
- Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme
- Seviyeye uygun iyi kitap seçebilme
- Kelime hazinesini zenginleştirme

- Kitap okumanın en sağlıklı, en ucuz ve en kolay bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavratma
- Doğru ve güzel Türkçe ile yazılmış edebi metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme

Tankersley (2003)'e göre okuma eğitiminin amacı etkili okuma becerisine sahip bireyler yetiştirmektir. Okullardaki öğrenme - öğretme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda iyi bir okuyucu olmanın önemi artmaktadır. Bu durumda iyi bir okuyucu nasıl okumalıdır? “İyi bir okuyucu okuduğundan anlam kurma beklentisiyle metinle karşı karşıya gelmekte, ilk iş olarak metne göz gezdirerek materyalin türünü belirlemekte ve okuma amacını oluşturmaktadır. Daha sonra konuyla ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarmaktadır. Ön bilgilerin okuma ortamına aktarılması okuyucunun tahmin yapmasını kolaylaştırmaktır. İyi okuyucu okuma anında, anlama durumunu sürekli kendi kendine kontrol eder ve kendisine sorular sorarak, zihinsel imajlar oluşturarak, önemli noktaları daha dikkatli inceleyerek ve karmaşık ifadeleri açıklığa kavuşturarak tahminlerini düzenleyip geliştirir. Eğer metnin veya paragrafın anlamı hakkında açık ve anlaşılır bir sonuca ulaşmazsa yardımcı stratejileri kullanır. Anlaşılmayan bölümü tekrar okumak, öğretmenden veya arkadaştan yardım istemek bazı yardımcı stratejilerdir. İyi okuyucu, okumayı bitirdikten sonra metni uygun bir şekilde özetlemekte, olayların kritiğini yapmakta ve değerlendirmektedir. Kısacası özetlenen bu sürecin etkili bir şekilde bütün öğrencilerce yaşanması gerekir (Akyol, 2009).

Mc Namara ve O'Reilly (2009) başarılı bir okuyucunun sahip olduğu özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. İyi bir okuyucu geniş hafıza kapasitesine sahiptir böylece metinle ilgili bilgileri daha iyi aklında tutar.
2. İyi bir okuyucu metinle alakalı olmayan bilgileri rahatlıkla eleyebilir.
3. Başarılı okuyucular diğer insanlara göre daha çok bilgiye ve bu bilgileri daha bilinçli bir şekilde kullanma becerisine sahiptirler.

Okuma öncesinde başarılı okurlar, mutlaka bir okuma amacına sahiptirler (örn; eğlenceli vakit geçirmek, bir konu hakkında bilgilenmek, vb.). Bu okurlar, okunacak metni ellerine aldıklarında öncelikle metni; uzunluk, yapı, karmaşıklık düzeyi, okuma amacına göre öncelikli okunması gereken bölümler, vb. açısından bir değerlendirmeye tabi tutarak okuma süreçlerinin bir planını oluştururlar. Bazı durumlarda bu ilk göz gezdirme süreci, metnin okunmasına gerek olmadığı kararıyla de sonuçlanabilir (Pressley ve Gaskins, 2006). Okuma amacını belirleyip belirli bir plan doğrultusunda okuyan okuyucular okumaya ayırdıkları zamanı daha iyi yönetebilirler.

Okuma sırasında başarılı okurlar, metni genellikle hızla okumayı ve görece olarak önemli ve bilgilendirici buldukları bölümlerde okuma hızını yavaşlatmayı tercih ederler. Bazı bölümleri okuduktan sonra o bölümlerde yer alan bilgiler üzerinde düşünmek üzere duraklar, bazen bu bölümleri tekrar okur ve/veya kendi cümleleriyle özetlerler. Başarılı okur bazı durumlarda, önemli bulduğu bilgileri not eder ya da işaretler bazen de sadece zihinsel notlar alma yoluna gidebilir. Başarılı okur, metin içerisinde her bilginin açıkça yer almadığını bilir ve metinde açıkça yer almayan ancak metnin bütünüyle anlaşılması için gerekli olan çıkarsamaları yapar. Metnin önceki bölümlerinde söylenenler ile sonraki bölümlerinde söylenenler arasında ilişki kurmaya çalışır, bu amaçla metnin önceki bölümlerine geri dönerek bu bölümleri tekrar okur (Pressley ve Gaskins, 2006).

Başarılı bir okur, okuma sürecini sürekli izler ve metnin; zorluk düzeyi, önceki bilgileriyle örtüşme düzeyi, karmaşıklığı, yazarın eğilimi, vb. özelliklerinin farkında olur (Pressley ve Gaskins, 2006). Dolayısıyla okuma esnasında zorlandığı veya herhangi bir problemle karşılaştığında sorunu çözmek adına okumasına yönelik düzenlemeye gider. Okuma sürecini ve sonrasını aktif bir şekilde değerlendirme içindedir.

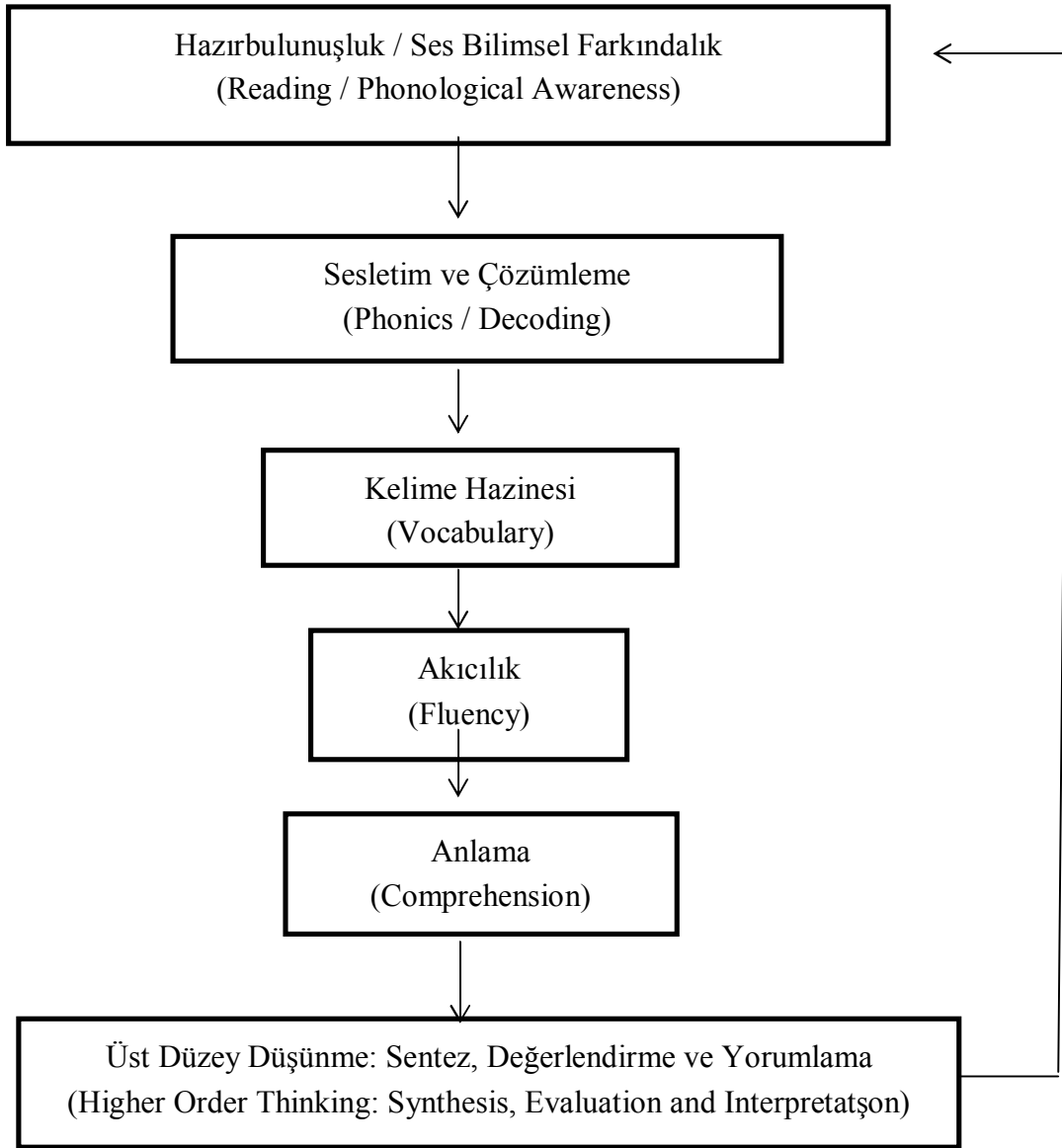
Başarılı okuyucular okuma sonrası yapılan değerlendirmede önemli olduğunu düşündükleri yerleri tekrar inceleyerek, anlayıp anlamadıklarına ilişkin kendi kendilerine sorular sorarlar. Metnin tümüyle anlaşılmadığını fark ettikleri durumlarda tüm bu geriye dönük gözden geçirme süreci metnin; tekrar dikkatlice okunması, not alınması, şema çizilmesi, tablollaştırılması, vb. detaylı bir işlemlemeye tabi tutulması ile sonuçlanabilir. Tüm bu işlemlerin sonucunda da başarılı okur, metinden elde ettiği

bilgileri kendi ihtiyaçları ışığında değerlendirir. Bu değerlendirme, metnin içindeki bilgilerin daha sonra kullanılmak üzere saklanması ya da tekrar ihtiyaç duyulmayacağına karar verilmesi durumunda metnin okunmamasına karar verilmesi ile sonuçlanabilir (Pressley ve Gaskins, 2006d).

Etkili okuma becerisine sahip okuyucular (Tankersley, 2005);

1. Kelimeleri hızlı tanıma becerisine,
2. Kendi düzeyleriyle ilişkili yeterli kelime bilgisine,
3. Akıcı okuma becerisine,
4. Okuma esnasındaki ifadeleri, tonlamaları ve vurguları doğru ve etkileyici kullanma becerilerine,
5. Okuduklarını anlama ve hatırlama becerilerine,
6. Okunan materyali özetleme ve tartışma becerilerine,
7. Okuduklarını analiz edebilme ve değerlendirebilme, materyali sentezleyebilme, içeriği dikkate alarak yorum yapabilme becerilerine sahiptirler.

Okuma birbirleriyle i içe geçmiş birçok beceri ve yöntemden oluşan karmaşık bir süreçtir (Tankersley, 2005). Okumanın bileşenleri aşağıda Şekil 1’de gösterilmektedir:



Şekil 1: Okumanın Bileşenleri

Kaynak: Pilten, 2009

Hazırbulunuşluk sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaktır. *Ses bilimsel* farkındalık ise bireyin konuşma dilini daha küçük bölümlere ayırabilmesi ve düzenleyebilmesi için kullanabileceği çeşitli yöntemlerin farkında olmasıdır (Chard ve Dickson'dan aktaran Pilten, 2009). Başka bir deyişle sesbilimsel (fonolojik) farkındalık; sözcükleri oluşturan sesleri tanıma, ayırma, değiştirme ve ortak seslerden oluşan sözcükleri fark etme görevleri ile ilgili bir beceridir.

Sesletim ve çözümlene basamağında sesletim konuşma dilinde yer alan sesler ile yazı dilini meydana getiren harfler arasındaki ilişkinin tanımlanmasıdır. Çözümlene ise; kelimelerden ve cümlelerden anlam çıkarmada görsel, yapısal veya anlamsal ipuçlarını kullanabilmedir. Görsel ipuçları, kelimelerin, her bir harfin, harf kombinasyonlarının veya gruplarının ve bunların ilişkili olduğu seslerin görüntüleri ile ilgilidir. Yapısal ipuçları cümlelerin yapıları ve cümle içerisinde kelimelerin sıralanması ile ilgilidir. Anlamsal ipuçları ise bir konuşmanın bir bölümü olarak cümlenin bağlamına kelimelerin uydurulması veya cümle içerisindeki anlama yönelik ipuçları ile ilgilidir (Tankersley, 2003)

Kelime hazinesi kişinin bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamı şeklinde tanımlanabilir (Akyol ve Kırkkılıç, 2007). Kelime hazinesini geliştirmenin temelini kelimeyi anlama oluşturmaktadır. Çeşitli kelimelerin anlamlarını öğrenme, süreklilik gerektiren ve yavaş yavaş gelişen bir süreçtir (Blachovicz ve Fisher'dan aktaran Pilten , 2009).

Okumanın dördüncü basamağı olan **akıcılık**; bir metni iyice anlayarak, uygun ifadeler kullanarak, tam, doğru, hızlı ve rahat bir şekilde okuma becerisidir (Johns ve Lenski'den aktaran Pilten, 2009). Akıcı okuma metindeki anlamı, uygun bir ses tonu ve prozodi ile birlikte ifade edebilmektir (Allington, 2006). Hasbrouck ve Tindal (2006); okumada akıcılığın, anlama da dâhil olmak üzere okumanın diğer tüm bileşenlerinin bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir.

Anlama; öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Okuma sürecinde alıcı ile verici arasında bir iletişim söz konusudur. Anlama; iletişim sürecinin temel basamaklarından biridir. Bu süreçte alıcı, verici tarafından iletilen bilgiyi almak, eski bilgileriyle karşılaştırarak yorumlamak, başka bir deyişle, anlamak durumundadır. İletişim sürecinde doğru anlamının gerçekleşmesi için verici ile alıcı arasındaki anlamların ortak olması gerekmektedir. Eğer verici ile alıcı arasında ortak bir anlam yoksa mesajın anlamını çıkarmak güç olmaktadır. “Bu durum yazılı metinler için de geçerlidir. Yazar, metinlerde daha çok öğrencinin bildiği sözcük ve dil yapılarını kullanmalıdır. Bu nedenle ders kitaplarında ve öğrencilere yönelik eğitici metinlerde cümle kuruluşu ile sözcük seçimine büyük özen göstermek gerekmektedir” (Güneş,

2007). Okuma, anlama gerçekleşirse amacına ulaşır. Okuduğunu anlama, okuyucunun metinden bilgiye ulaşması ve onu geçmiş bilgi, beceri ve deneyimlerle birleştirmesidir.

2.2. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır (Yılmaz, 2008). Başka bir deyişle okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak veya onların sözlükteki anlamını bulmak değil, okunanı kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek, onu yorumlayabilmektir Karatay (2007). Birey anlamak için okur, bu sebeple okuduğunu da anlamak ister. Birey hızlı, eleştirel, seçmeli okuma yaparken okuduğunu tam ve doğru şekilde anlayabilmeli, önbilgileri ile metindeki bilgileri birleştirebilmeli ve metindeki anlamın zihinsel bir temsilini özenle inşa etmesini gerektiren karmaşık bilişsel bir beceridir. Bu yüzden okuduğunu anlama bir sonuç olarak değil, okuyucu ile metin arasında gerçekleşen bir etkileşim süreci olarak anlaşılmalıdır (Akyol, 2009).

Demirel ve Şahinel (2006)'e göre, bir yazıyı kavrayarak okuyup anlamak için bazı yöntemlerden yararlanmak gerekir. Bunlar;

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek.
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak.
- Ana fikri araştırıp bulmak.
- Yardımcı fikirlerini incelemek.
- Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak.

Singleton (2009) okuduğunu anlamayı öğretmenin zor ve sıkıntılı bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi anlamanın metni pasif olarak hatırlamaktan çok anlamı yapılandırmak olmasıdır. Anlama, yazarın belirli düzenlemelere göre vermek istediği bilgiden kendi bilgi ve inançlarını ayıklayıp bilgiyi yorumlamayı gerektirir.

Birçok okur için okuduğunu anlama kolay gerçekleşen bir süreç iken, bir kısmı için içerisinden çıkılmaz, karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle, okuduğunu anlamayı öğretmek zor ve sıkıntılı bir görevdir.

Irwin; (Aktaran Gelen, 2003) okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır:

a. Mikro Süreçler: Üniteyi küçük parça ya da cümlelere ayırarak anlamayı içerir. Burada bir dizi ipucu niteliğindeki kelime ya da cümlelerin (örneğin anahtar kelimeler) kendi ifadelerimizle bir düzen içerisinde bize bir şey anlatması önemlidir. Böylece tüm metni bir bütün olarak parçalarıyla birlikte anımsayabiliriz. Burada önemsiz bilgileri ayıklama işimizi kolaylaştırır.

b. Bütünleyici Süreçler:

İpuçlarının Anlaşılması: Bazı yerlerde bir isim, isim öbekleri ya da fiiller yerine “o, bu, böyle olunca vb.” dolaylı anlatımlar kullanılabilir. Bunların bir bütün olarak ele alınması ve açıkça kavranması önemlidir.

İlişkilerin Anlaşılması: Bazı okuma parçalarında bir cümle kendinden önceki ya da sonraki cümle ile tamamlayıcı olabilir. Okuyucu burada bu ilişkiyi görmelidir. Örneğin “Çay içeceğim. Çünkü canım çok istiyor.” Burada her iki cümle birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcıdır.

Destekleyici İpuçlarının Bulunması: Bir parça ya da olaya “ne, kim, nerede, kimle, niçin, amaç ne idi, sonuç ne idi” gibi sondaj soruları ile destekleyici bilgilerin ortaya çıkarılması ve bir cümle ya da olaydan birçok şey anlaşılmasını içerir.

c. Makro Süreçler: Elde edilen bilgilerin bir düzen içinde hatırlanması ve özet olarak zihinde belirmesi, makro anlama süreçlerini gerektirir.

Organize Etme: Karışık içeriği anlamak ve hatırlamak zordur. Bu nedenle bu içeriği “belirlemek, olayı sırası ile bilmek, bunların içerisindeki tutarlılık, olay, sonuç ve dönüt” gibi basamaklar bilgileri organize etmede kullanılabilir. Burada olayın ya da bilginin anahtar kelime haritası yapılabilir.

d. Ayrıntıları Belirleme Süreci: Bu süreçler bizim ne bildiğimizi, ne yapmak istediğimizi, öğrendiklerimizi ortaya koymamızı sağlar. Bu süreçler içerisinde, önceden tahmin etme ve şema (harita) çıkarma, üst düzey düşünme süreçleri için önemli adımlardır. Bu haritada olay, kişi, nesne vb. boyutlar kullanılabilir. Önemsiz kısımlar atılır. Bu bireysel öğrenme, düşünme ve hatırlamayı geliştirir. Öğrencinin daha önceki ön bilgileri de birleştirilerek, bu bilgileri zihninde canlandırması, renklendirmesi, seslendirmesi, hissetmesi vb. sağlanır. Böylece bilgi, ayrıntılarıyla bütün olarak, tüm hatlarıyla ve tutumlarla birlikte kolayca öğrenilir, uygulanabilir ve hatırlanabilir.

e. Üstbilis Anlama Süreçleri: Birçok kişi farkında olsa da olmasa da okuduğunu anlayıp- anlayamadığını izleme, kendi düşünme ve öğrenme yollarını izleme ve ders çalışma becerileri gibi birçok üstbilis becerisini kullanır. Başlangıçta kişinin dikkatini vermesi, tutum geliştirmesi, ne bildiğini kontrol etmesi ve öğreneceği şeyi başarması için o şeye odaklanması gerekmektedir. Sonra bir düşünme stratejisi planlayıp, yapacağı işleri önceden belirlemelidir. Bu stratejiyi kullandığında; amacına ulaşma derecesini kontrol etmeli, en son elde ettiği bilgi ile ilk bildiğini karşılaştırıp, gerekiyorsa planda düzenleme yapmalıdır. Bir öğrenci üstbilis stratejilerini sistematik olarak kullandığında; o kişinin okuduğunu anlama becerisi böylece gelişmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve eksikliklerini giderebilmek için araştırmacılar tarafından çeşitli okuduğunu anlama stratejileri geliştirilmiştir.

2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğrencilerin bir metni okumaları ve anlama kabiliyetleri hayat boyu öğrenmeleri için oldukça önemlidir. Öğrenciler uygulamış oldukları stratejilerle metinleri anlayabilirler, çıkarımda bulunabilirler. Okuduğunu anlama çalışmalarında son eğilimler okuma sırasındaki motivasyon süreci ve bilişin üstbilisi fark etmesindeki rolü üzerinde durmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin kullandığı okuma stratejileri, üstbilis ve üstbilisel farkındalık oldukça önemlidir (Öztürk, 2012)

Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştirmenin önemini farkında olan eğitimciler yıllarca bu amaca ulaşmak için birçok strateji, yöntem veya teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır. Öğrencilerin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin

olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir. Yukarıda daha önce bahsedildiği gibi iyi bir okuyucu; okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer. Okuma metnini baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında kritikler, çözümler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar, farklı etkinliklerle karanlık noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin iyi ya da kötü yazıldığı konusunda düşünce ileri sürer, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır (Epçaçan, 2009).

Yılmaz (2008); okuduğunu anlama üzerine yaptığı çalışmada okuma sürecinde kullanılacak stratejileri şu şekilde belirtmiştir:

a. Beklenti Oluşturma Stratejisi: Öğrencinin okumaya başlamadan önce okuma amacını belirlemesi gerekir. Okuyacağı metnin kendisine ne fayda sağlayacağını bilmesi, niçin okuyor olduğunu düşünmesi dikkatinin metin üzerine yoğunlaşmasını sağlar (Yılmaz,2008). Beklenti oluşturma stratejisi okuma öncesi stratejilerindedir.

b. Şema Oluşturma Stratejisi: Öğrencinin okumaya başlamadan önce metinle ilgili resimleri yorumlaması, ilgili tablo, grafik ve şemaları incelemesidir. Bu strateji öğrencinin metinle ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına yardımcı olur. İlköğretim I. kademedeki kullanılabilir.

Şemalar, fikirler arasındaki ilişkilerin görsel temsilcileri olduğundan, belli bir konuda hangi fikirlerin en temel fikirler olduğunu, diğerleriyle nasıl ilişkilendirildiğini açık olarak görmemize ve bilgiyi anlamlandırmamıza yardım eder (Senemoğlu, 2005).

c. Altını Çizme Stratejisi: Öğrencinin okuma sırasında önemli gördüğü yerlerin altını çizmesidir. Metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlar. Bu strateji ilköğretim

II. Kademe için uygundur. Çünkü I. kademedeki öğrenciler önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt edemezler.

Senemoğlu (2005); altını çizme stratejisini anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme öğrencinin dikkatini öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma olarak tanımlamıştır. Altını çizme stratejisi ile öğrenci metindeki anahtar sözcükler ve önemli bilgi üstünde dikkatini yoğunlaştırarak metni daha hızlı ve etkili olarak tekrar edebilir. Ayrıca öğrencinin kendisinde var olan bilgiyle yeni bilgi arasında ilişki kurmasını sağlar.

d. Metnin Kenarına Not Alma Stratejisi: Öğrencinin okurken metnin kenarına açıklamalar yapması ya da işaretler koymasındır. Metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlar. Bu stratejide ilköğretim II. kademe öğrencileri için uygundur. Çünkü burada da önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt etme söz konusudur.

Metin kenarlarına alınan notlar, yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli fikri belirtmek üzere satırın yanına konan yıldızlar, anlaşılmayan ya da tutarlı olmayan cümlenin ya da paragrafın yanına konan soru işaretleri, paragrafın yanına soru olarak sorulabileceğini belirtmek üzere konan işaretler, paragrafı özetleyen cümleyi gösteren işaretler, benzerlik ve farklılıkları belirten notlar gibi işaret ve açıklamalar, öğrencinin dikkatini belirli noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgi üstünde odaklaşmasını ve daha hızlı tekrar etmesini sağlar (Senemoğlu, 2005).

e. Kelimelerin Değil, Düşüncelerin Takibini Yapma Stratejisi: Okuyucunun okuma esnasında kelimelerin değil, düşüncelerin takibini yapması anlamayı kolaylaştırır (Sekman'dan aktaran Yılmaz, 2008).

f. Okunan Metni Tekrar Etme Stratejisi: Öğrenilen bilginin tekrar edilmesi bellekteki kalıcılığını artırır. Öğrencinin metin okunduktan sonra kendi cümleleriyle metni tekrar etmesi, okuduğunun hafızada tutulmasını sağlar. Öğrenilen bilgi ne kadar çok tekrarlanırsa zihinde kalma olasılığı da o kadar artar.

g. Anlamlandırma Stratejisi: Okuyucunun, okuduğu metinden öğrendiği yeni bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırıp var olan şemasına uydurmaya çalışmasıdır. Bu stratejide okuyucunun metnin ana fikrini ortaya koyması, metinde anlatılanları kendi

cümleleriyle ifade etmesi, sorular oluşturması ve mevcut sorulara cevap vermesi, mevcut bilgiyi harekete geçirmesi, hatırlamayı kolaylaştırıcı unsurlar kullanması ve özet çıkarması söz konusudur (Selçuk, 2000). Bu şekilde öğrenilen bilgiler okuduğunu anlama becerisini geliştirir.

Okuduğunu anlama üzerine yapılan diğer çalışmalarda farklı olarak bahsedilen stratejiler şunlardır;

h. SQ3R (İSOAT) Stratejisi: Bu strateji öğrencilerde kontrolün oluşmasını sağlar. SQ3R stratejisinde okuyucu öncelikle okuma amacını belirler. Aynı zamanda bir üstbilgi stratejisi olan SQ3R'nin adımları şunlardır;

S= Survey (İnceleme): Öğrenci metne ilişkin bakış açısı kazanmak için metni inceler. Öğrenci metin boyunca yer alan resimleri, metnin başlığını, girişi, özeti gözden geçirir.

Bu basamakta öğrenciye çalışılan materyale ilişkin bir bakış açısı kazandırmak amaçlanır. İyi bir okuyucu başlığa görsellere bakarak metin türünü belirlemelidir. Öğrenci metnin konusuyla ilgili düşüncelerini, konuyla ilgili anılarını kullanarak metne göz gezdirmelidir. Konu hakkında neler bildiğini ve neler öğrenmek istediğini belirlemeli ve böylece okuma amacını belirlemelidir (Akyol ve Kırkkılıç, 2007).

Q=Question (Soru sorma): Öğrenci metin hakkında sorular sorar. Sorular metinden anlam kurma sürecinde büyük önem taşır (Akyol ve Kırkkılıç, 2007). Bu aşamada öğrenci metin hakkında hatırladığı bilgiler doğrultusunda sorular oluşturur ve sorar. Öğrenci bu soruları deftere veya bir kâğıda yazar.

Bu gibi açık uçlu etkinlikler çocuğun yaratıcı düşünce ve becerilerini sergilemesine olanak sağlar (Akyol ve Kırkkılıç, 2007).

R=Read (Okuma): Öğrenci metinle ilgili soruları cevaplamak için metni okur. Öğrencinin hazırladığı sorular aklındadır (Pilten, Temur, Sahin ve Demir, 2009). Öğrenci metni okurken önceki aşamada metinle ilgili oluşturduğu sorulara cevap arayarak okumalıdır.

Akyol ve Kırkkılıç (2007)'a göre okurken;

1. Sözlük kullanılmamalıdır (en azından ilk okumada)
2. Okuyucu cümle paragraf bağlamından metni anlamaya çalışmalıdır.

3. Not alınmalıdır.
4. Anlaşılmayan yerler ve kelimeler saptanmalıdır
5. Metin ikinci kez okunmalıdır.
6. Sorular cevaplandırılmaya çalışılmalıdır
7. Detaylardan ziyade ilişkiler üzerinde durulmalıdır.
8. Beklenmedik düşünceler not alınmalıdır.
9. Oluşturulan soruların numaraları sorulara cevap olacak bölümlere yazılmalıdır.

R=Recite (Anlatma): Bu aşamada okunanlar biraz düşünülerek önemli yerler hatırlanmaya çalışılmalıdır. Öğrenciler metinden anladıklarını sözel ve yazılı olarak ya da görseller kullanarak başkalarıyla paylaşabilir. Bu çalışma, öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırır (Akyol ve Kırkılıç, 2007).

R=Review (Tekrar etme): Öğrenci sorulara verdiği cevapları doğrulamak için kendine sorular sorarak cevap arar (Çakıroğlu, 2007). Bu aşamada okunanlar biraz düşünülerek önemli yerler hatırlanmaya çalışılmalıdır. Öğrenciler metinden anladıklarını sözel ve yazılı olarak ya da görseller kullanarak başkalarıyla paylaşabilir. Bu çalışma, öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırır. Tekrar gözden geçirme sürecinde alınan notlar, altı çizilen kısımlar ve oluşturulan görseller kullanılabilir (Akyol ve Kırkılıç, 2007). Öğrenci sorulara verdiği cevapları doğrulamak için kendine sorular sorar. (Çakıroğlu, 2007). Öğrencinin oluşturduğu sorulara verdiği cevaplar doğru değilse ya da yaptığı özetle bir hata varsa öğrenci bunları yeniden yazar. Bilginin hatırlanması onu bir günde ezberleyerek zihne yerleştirilmesiyle mümkün değildir. Bilgilerin unutulmaması için okunanlar ve alınan notlar yeniden gözden geçirilmelidir (Akyol ve Kırkılıç, 2007).

k. Stratejik Not Alma

Stratejik not alma, okumanın her üç aşamasında da kullanılabilir. Bu stratejide, okumadan önce materyalin konusunun ne olabileceği tahmin edilir. İkinci aşamada, öğrenciler okumaya başladıkları zaman, sınıflayıcı ve gruplayıcı notlar alırlar. Bu aşama, okuma parçasındaki bölümlerin örgütlenmesinde ve bölümler arasındaki

ilişkilerin belirlenmesinde öğrencilere yardım etmek için düzenlenir. Yapılan kısa özetlemeler, ulaşılmak istenen anahtar düşüncelerle ilişkilidir. Düşünceleri düzenleme ve örgütleme, bütün okuma süreci boyunca tekrarlanır. Okuma süreci tamamlandığında öğrenciler konunun ana noktalarını /düşüncelerini maddeler hâlinde listeler. Okuma sonrası özetleme etkinlikleri metin için genel bir bakış sağlar (Epçer, 2009).

Stratejik not alma, gerek metnin kenarlarına not alma, gerekse öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi yeniden organize ederek ayrı bir kağıda not alma, öğrencinin önemli bilgiyi ayırt etmesini ve kendisi için daha anlamlı olacak şekilde organize etmesini gerektirir. Öğrencinin not alma stratejisini kullanması hem dikkatini önemli bilgilerin üstüne yoğunlaştırmasını, hem eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmasını hem de bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak şekilde yeniden örgütlemesini sağlamaktadır (Senemoğlu, 2005).

I. GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R)

GSOYBY (SQ4R), özellikle açıklayıcı ve betimleyici metinlerde kullanılmak için düzenlenmiş bir stratejidir. Özellikle bilgilerin anlamlandırılmasını ve hatırlanmasını sağlayıcı bir strateji olarak kullanılır. Öğrenci ilk başta okuma parçasını gözden geçirir, daha sonra gözden geçirme esnasında okuduğu ana başlık ve alt başlıklar hakkında sorular düzenler. Bu aşama öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlayıp kullanmalarını ve okuma amaçlarını belirlemelerine imkân sağlar. Bundan sonraki aşamada okumaya geçilir. Öğrenci okuma esnasında, okuma öncesinde hazırladığı soruları, sözlü, yazılı veya sessiz bir şekilde yanıtlayabilir. Yansıtıcı düşünmeyle, okuma parçasından edineceği bilgileri, okuma amacını, beklentisini belirler. Okumanın ardından öğrenci okuma parçasının kesin konusunu belirlemek ve önceden oluşturulmuş soruları yanıtlamak için sözel veya yazılı anlatım yapar. Bu aşamada öğrenci kitabı kullanmadan soruları yanıtlamalıdır. Tüm cevaplamaların ardından, öğrenci konuyu özetlemek için okuma parçasını bir daha gözden geçirir, anlayamadığı veya hatırlayamadığı, cevaplamakta güçlük çektiği yerleri yeniden okuyarak kalan soruları da tekrar cevaplar. (Epçer, 2009)

SQ4R yönteminin alt başlıkları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

1. Survey (Araştırma): Öğrenci, okuma materyalini ana başlık ile alt başlıklara dikkat ederek gözden geçirir. Öğrenci okuma parçasının hangi konu ile ilgili olduğunu tahmin eder.

2. Question (Soru sorma): Aşamasında ana başlık ve alt başlıkları göz önünde tutarak, metinde cevaplanması muhtemel bazı sorular not edilir.

3. Read (Okuma); Öğrenci, ana fikre dikkat ederek ve sorduğu soruların cevaplarını araştırarak metni ayrıntılı bir şekilde okur.

4. Reflect (Yansıtma): Öğrenci okuduğu metin hakkında düşünür. Okuduğu metnin görsel imajlarını oluşturmaya çalışır. Var olan bilgileri ile okuduğu yeni bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışır.

5. Recite (Bakmadan Cevaplama): Öğrenci kitabı kullanmadan ikinci basamakta sorduğu soruları kendi kendine ya da başkasına, kitaba bakmadan yüksek sesle cevaplar. Metindeki önemli bilgi listelerini ya da diğer olguları ezbere, sesli ya da sessiz içinden tekrar eder.

6. Review (Yeniden Gözden Geçirme): Metne tekrar dönülerek bilgi yeniden gözden geçirilir. Öğrenci, hatırlamadığı, anlamadığı, cevaplamakta güçlük çektikleri yerleri yeniden okur ve soruları tekrar cevaplar (Senemoğlu, 2005).

m. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)

Okunan metni gözden geçirme öğrenciye o metin hakkında ön bilgi verir. Bu sayede öğrenciler metni okuma süresinde ve sonrasında elde edeceği bilgileri muhtemelen toplamış olacaklardır. Metne göz atarken önce yapısına bakarlar, eyer görsel ifadeler ya da alt başlıklar varsa onları okurlar aynı zamanda metinde geçen sorulara da göz atarlar. Göz atma metotları, KWL çizelgesini ve şablonlarını içerir. Bu stratejiyi uygulayan öğrenci metni daha iyi anlar, bu da onlara daha iyi nasıl okunacağını anlamalarını sağlar. KWL stratejisi, bilgi kapasitesinin farkında olmalarını ve metni okuma süresince ne öğrenmeyi beklediklerini anlamalarını sağlar. Bu yöntemle öğrenciler eksikliklerinin farkına varırlar (Rauchwerk, 2010).

KWL stratejisiyle öğrenciler beyin fırtınasıyla konu hakkında bildikleri tüm bilgileri ortaya çıkarırlar. Bu bilgiler, K sütununda kaydedilir. Ondan sonra öğrenciler konu hakkında öğrenmek ve bilmek istediklerine ilişkin soru listelerini hazırlarlar. Bunlar da W sütununda kaydedilir. Okuma esnasında veya sonrasında öğrenciler W tablosundaki soruları yanıtlarlar. Yanıtlamalar tamamlandıktan sonra L sütununda kaydedilir (Epçeçan, 2009).

n. İTS (İşbirlikli Tartışma Sorgulama)

Epçeçan (2009)'a göre İTS okuduğunu anlama stratejisi adım adım işlenir. İTS'nin adım adım işlenişinin nedeni birlikte öğrenme, tartışma ve sorgulama sıralamasını işlemeye yönelik bir okuduğunu anlama stratejisi olmasıdır. Önce genel yönergeler sunulur sonra adımların nasıl uygulandığı anlatılır. Bu stratejinin işleniş aşağıda adımlar hâlinde verilmiştir:

Adım -1: *Grupları oluşturulur:* Öğretmen kişisel ve toplu olarak öğrencilerin okuduğunu anlama bakımından ihtiyaçlarının neler olduğunu göz önüne alarak farklı gruplar oluşturur. Bu strateji için öğretmenin en fazla altılı gruplar oluşturması önerilir.

Adım -2: *Birtakım Soru Hazırlanır:* Öğrencilerin okunan bir materyali anlama düzeyleri ölçülürken, öğretmenin, öğrencilerin okuma etkinliğinden edindikleri kazanımları için, nelerin önemli olabileceğini düşünmesi gerekir. Bu adım için öğretmen bu önemli elemanları yansıtacak soruları hazırlar. Soruların okuduğunu anlamada yazınsal, bilgilendirici, eleştirel, değerlendirici, estetiksel olma gibi farklı bilişsel süreçleri kapsayacak nitelikte olmasına dikkat edilir.

Adım – 3: *Gruplar Öyküleri Tartışır, Soruları Bölüştürür:* Öğretmen, sınıfı toplar ve öğrenciler tarafından okunan metin hakkında genel bir tartışma başlatılır. Öğretmen mümkün olabildiğince, tartışmadan çekilir ve öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlar. Tartışma bittiğinde öğrencilere sorular sunulur. Tüm sorular bir sayfada toplanır ve tüm öğrencilere birer kopyası dağıtılır. Sorular tüm gruplar tarafından okunur ve gruplar arasında eşit olarak dağıtılır. Öğrencilerin kendileri, hangi sorunun hangi gruba gideceğine karar verir. Hangi sorunun hangi gruba gideceğine karar verildikten sonra soru kâğıtları ayrılıp gitmesi gereken gruba dağıtılır

Adım -4: *Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar ve Yeni Sorular Ekler:* Öğretmen, tüm gruplardan soruların üzerinde çalışmasını ister. Hangi metin parçası kullanılıyorsa o metin parçasının bir kopyası referans amacıyla gruplara verilir. Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirilir. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlanır. Öğrenciler, düşüncelerini ifade etmek, tartışmak ve soruları cevaplamada kullanılan düşünceleri incelemeye katılmak için teşvik edilir. Grup içi tartışmalarla sorular cevaplandırılır. Öğrenci grupları, önemli olduğu düşünülen noktaları belirlemek ve yeni sorular oluşturmak için teşvik edilir.

Adım -5: *Gruplar Cevaplarını Sunar ve Tartışırlar:* Tüm sorular gruplar tarafından yazılı olarak yanıtlandıktan sonra öğrencilerden yeniden birleşip cevaplarını birbirlerine söylemeleri, anlatmaları istenir. Öğrencilerin, farklı bakış açılarıyla sunulan sorulara yanıtlar vermeye teşvik edilmeleriyle her bir sorunun tartışılması gerçekleştirilir. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri sorular. Eyer eklenecekse bunlar tartışılır. Öğretmen bu aşamada örnek tartışma ve düşünme pratiklerini modellemek için tartışmaya etkinlikle katılır. Tüm sorular cevaplandıktan ve tartışmanın her yönüne yeterli biçimde değinildikten sonra etkinlikler başarılı kabul edilir.

o. TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme –Örgütleme- Değerlendirme)

Bu stratejinin ilk aşamasında öğrenciler okuyacakları metni gözden geçirip tararlar. Böylece metnin içeriği, konusu hakkında kendi ön bilgilerinden de yararlanarak tahminlerde bulunurlar. Tahminlerini, düşüncelerini metnin yapısına uygun bir şekilde örgütler ve organize ederler. Bu örgütleme kavram haritaları, gruplamalar kullanılarak yapılabilir. Öğrenciler metni okumaya başlayarak metnin yapısı, içeriği ve ipuçlarını incelerler. Parçayı anlamayı sağlamak için soru – cevap yoluyla öğretmenin hazırlamış olduğu sorulara cevap verirler. Okumadan sonra veya okuma aralarında, öğrenciler konuyla ilgili ana düşünceleri, yan düşünceleri, metinde geçen olayları özetlerler. Özetlemeler önce sözlü, sonra da yazılı olarak yapılır. Öğrenciler metne yönelik kavramalarını değişik kavram haritalarıyla, görsel şekil veya tablolarla örgütleme yoluna giderler. Öğrenciler özetleme ve örgütleme etkinliklerini kolaylaştırmak için soru oluşturmaya teşvik edilirler. Oluşturulan yeni sorular sınıfça yanıtlanır. Son olarak öğrenciler okudukları metne ilişkin kavramalarını;

1. Yaptıkları özetlemeleri, tahmin aşamasındaki etkinliklerle karşılaştırarak,
2. Özetleme aşamasında anlaşılmayan noktalara açıklık getirmek için yanıtlanan ve oluşturulan sorularla,
3. İleriye dönük yorum, tahmin ve düşüncelerini açıklayarak, değerlendirirler.
4. İleriye dönük düşüncelerini metindeki ipuçlarından veya yeniden düzenlenen kavram haritalarından yararlanarak şekillendirebilirler (Epçecan, 2009).

p. Özetleme Stratejisi

Öğrencinin yazılı materyali özetlemesi, etkili çalışma, öğrenme ve anlama stratejilerinden biridir. Özetleme, bilginin yeniden örgütlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Ancak, özetleme yeterliliğinin kazanılması, öğretimi gerektirmekte ve zaman almaktadır. Özellikle sınıf öğretmenleri özet yapma konusunda kendileri model olmalı ve öğrencilerine özetlemeyi öğretmelidir.

Sonuç olarak, okuduğunu anlama stratejilerinde gözlemlenen temel nokta okuma amacının belirlenmesidir. Önceki bilgilerle yeni olanların ilişkilendirilmesi, anlamanın yüksek düzeyde gerçekleşebilmesini kolaylaştırmaktadır. Soru sorma okuma stratejilerinin vazgeçilmez bir parçasıyken, metni görsel olarak ifade etme hatırd tutmayı oldukça kolay hale getirmektedir. Hangi stratejiyi kullanıyor olursa olsun, kendi okuma sürecine dâhil olan ve bu süreci yönlendiren öğrenci okumadan yüksek düzeyde verim elde edebilmektedir (Çöğmen, 2008).

Akyol (2009) da okuma stratejilerini okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler olarak gruplandırmıştır:

1- Okuma öncesi etkinlikler: göz gezdirme, okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme, ön bilgileri okuma ortamına getirme, görsel öğeler ve başlıklardan hareketle, metnin konusuna ilişkin tahminler için beyin fırtınası yapma

2- Okuma sırasında yapılabilecek etkinlikler: akıcı bir şekilde okuma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejileri kullanma, irdeleme, not alma, okunanları canlandırma

3- Okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikler: özetlemeler yapma, sentezler yapma, çözümlenme ve değerlendirmeler yapma, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme, kavram haritaları-tablo ve grafikleri oluşturma, sorular sorma-yanıtlama ve oluşturma, yansıtıcı düşünmeyi sağlama.

r. Direkt Okuma – Düşünme Etkinliği (DR-TA) Stratejisi

Direkt okuma – düşünme etkinliği okuduğunu anlama öğretiminde kullanılan bir diğer stratejidir (Weaver'dan aktaran El-Koumy, 2004).

Stauffer (1969) tarafından geliştirilmiş olan DR-TA, üst seviyelerdeki tüm metin tiplerinin işlenmesi için uygun bir stratejidir. DR-TA stratejisi öğretmenlerin amaçları koymak, tahminler yapmak, sorular sormak ve metin içindeki noktaları açıklığa kavuşturması şeklinde yürütülür. DR-TA fenden dil sanatlarına, matematiğe kadar tüm disiplinlerde kullanılabilir. DR-TA okunacak hikayenin veya bölümün başlığının konusunun incelenmesiyle başlanmaktadır. Bu bilgiden yola çıkarak öğrenciler tahminler yaparlar ve metnin ilgili olduğu şeye ilişkin beklentiler oluştururlar. Sonra ya öğretmen materyali yüksek sesle okur ya da öğrenciler işaretlenmiş noktalarda durarak okurlar. Mantıksal durma noktaları, alt başlıkları, bölüm sonlarını veya hikayede merak uyandıracak noktaları içerir. Her bir durma noktasında, öğretmenler tahminleri veya metin hakkındaki fikirleri açığa çıkarmak için açık uçlu sorular sorarlar. Ne kadar fazla okurlarsa, öğrencilerin tahminlerine ve fikirlerine o kadar fazla odaklanırlar. DR-TA yapısı, öğrencileri; düşüncelerini yargılamaya ve fikirlerini metnin arkasına bağlamaya teşvik eder (Tankersley, 2005).

DR-TA stratejisi öğrencilerin Türkçe dersi için konuşacak olursak öğrencilerin okuma parçasında sonraki bölümde ne olacağı hakkında tahminler yapmalarıdır. Okuma yapıldıktan sonra öğretmen öğrencileri uygun yerde durdurarak sonraki bölümde ne olacağını tahmin etmeye yönlendirir. DRTA içinde iki tip soru vardır. Birincisi parçayı okumadan önce sorulur ve tahmin gerektirir. Örneğin; “Ne düşünüyorsun?”, “Niçin öyle düşünüyorsun?”, “Sana onu düşündüren nedir?”; ikincisi parçayı okumadan sonra sorulur ve sonuçlar için destek gerektirir. Örneğin; “Sana onu düşündüren nedir?”, “Niçin”, “Onu nasıl biliyorsun?” gibi (Schirmer, 2010).

DR-TA için temel prosedürler, çocukları, metin hakkında temel sorular oluşturmak ve sormak suretiyle: çocukları bir araya getirecek olan sorulardan oluşmaktadır. Amaç; öğrencilerin kendi sorularını oluşturabilmeleri ve metinden gelen temel bilgilerle tahminlerini doğrulayabilmeleri; bunun sonucunda da okuduğunu anlamının iyileştirilmesidir. Öğrenciler DR-TA'yı kullandıkları zaman, (1) metni

gözden geçirirler ve metnin ne hakkında olduğunu çözebilen parçanın önemli ayrıntılarının yerini saptayabilirler; (2) [öğretmenler], öğrencilerin metnin içeriği hakkında tahminler yapmalarına ve öngöründe bulunmalarına yardım edebilirler ve (3) onların öngörülerini ispatlayan metin parçalarının yerlerini saptamak suretiyle onlara tahminlerini doğrulatabilirler ve (4) metni tamamen okuduktan sonra, öğrenciler varsayımda bulunmak isteyebilirler ve onların varsayımlarını doğrulayan ipuçlarını metinden çıkarabilirler (Singleton, 2009)

Haggard (1988) DRTA stratejisinin uygulama adımlarını şu şekilde açıklamıştır:

Adım 1: Okuma için amaçların belirlenmesi: Öğretmen'in "Hikayenin başlığına bakıldığında sizce hikâyeye ne hakkında olabilir? "Şimdi, sizce bundan sonra olay nasıl gelişecek?" sorgulamasına karşılık olarak, öğrenciler, hikâyenin ne hakkında olacağını veya ne olacağını tahmin etmek için, önceki bilgilerini metinden gelen bilgiyle birleştirmek suretiyle, okumak için bireysel amaçlarını ve grup amaçlarını belirlerler. Öğrenciler tartışmadaki hem örtülü hem de açık sorulara cevap ararlarken, sessiz okumaya yönlendirilir.

Tartışma sırasında öğretmenin rolü, onların doğruluğu hakkında hiçbir yorum yapmaksızın, öğrencinin tahminlerini kabul etmek tahminleri için nedenleri, mantığı ve kanıtları açıkça söylemede öğrencilere destek olan izleme araştırmasına odaklanmaktır.

Böylece, öğrenciler, bir şeyi nasıl bildiklerini veya onların akıl yürütme çizgisini nasıl ortaya çıkardıklarını yüksek sesle incelemek suretiyle, üstbilişsel becerileri okuma-düşünme sürecine uygulamaya teşvik edilirler. Okuma ilerledikçe, onların, bilinen şeyle tahmin edilebilen şey arasında bir uyuma erişme mantığını tekrar incelerler.

Adım 2: Hızın amaçlara ve materyale ayarlanması: Hız ayarlama, DRTA içinde iki boyutta olur. Birincisi, öğretmen, bilginin hızını ve akışını kontrol eder. Yani metnin uzunluğuna göre tahmin duraklarının nerelerde olacağını öğretmen belirler.

İlk duruş noktasının hemen hikâyenin adının ardından olması gerekir. Burada, öğrenciler, başlığın uyabileceği tüm muhtemel konular hakkında varsayımda bulunmaya teşvik edilirler. Tahminler, gerçekten soyuta kadar çok çeşitli olabilir. Genellikle, durma noktalarının, mantıklı yerlerde – bir hayli soyut parçaların ardından gelerek, sayfanın

sonunda veya yüksek merak uyandırma noktalarında, hikâyenin çizgisinin değiştiği yerlerde- olması ve bir hikâyede dört-beş duruşu aşmaması gerekir. Bu, gereksiz kesme olmaksızın okuma sırasında, tartışma, fikirlerin rafine edilmesi ve rehberlik için bol miktarda fırsat sağlayacaktır.

Her bir durma noktasındaki tartışma zamanının uzunluğu, sağlanan rehberlik için çok önemlidir. Bu öğrencilerin ne kadar süre düşünmeleri ve okudukları şey hakkında tahmin yapmaları gerektiğini belirler ve kısmen mevcut bilginin miktarına ve öğrenci katılımının derecesine bağlıdır. Burada asıl önemli olan, öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır.

Hız ayarlamasının ikinci boyutu, öğrenciler, hem kendi ihtiyaçlarını hem de tartışmanın ihtiyaçlarını karşılamak için okuma hızlarını değiştirirlerken spontane bir şekilde ortaya çıkar. Bazı öğrenciler “..nun sonuna kadar okuyun” şeklinde verilen yönlendirme üzerine, önce, ne olduğuna ilişkin genel bir fikir edinmek için bölümlerden hızlı bir şekilde geçerek hızlı bir şekilde göz gezdirirler (tahminlerinin doğru olup olmadığını gerçekten görmek için) ve ondan sonra geri dönüp ayrıntıları dikkatli bir şekilde doldurmak için okurlar, çünkü çıkarılan herhangi bir sonucu ve yapılan tahminleri desteklemek için kendilerine ne sorulacağını bilirler. Diğerleri baştan itibaren dikkatli bir şekilde okuyacak ve onların görüşünü destekleyen ve pekiştiren fikirler için daha sonra metni taramak amacıyla geri döneceklerdir.

Adım 3: Okumanın gözlenmesi: Birçok sınıfta okuma çalışmaları genellikle bir veya iki şekilde olur: Ya öğrencilere bağımsız grup çalışması veya ev ödevi için okuma parçaları verilir ya da öğrenciler bütün hikayeyi ya da bölümü yüksek sesle, paragraf paragraf okumak için sıraya girerler.

Okuma sırasındaki öğretmen gözlemi, öğrencilerin sessiz okuma yetenekleri hakkında bilgi verir ve öğretmenin rehberlik yapmasına fırsat tanır. İster küçük gruplarda, ister sınıfta olsun gözlem, öğretmenin daha hızlı ve yavaş okuyanların kimler olduklarını öğrenmesini mümkün kılar: Şöyle ki hangi öğrenciler gerçekten okumaktadır, hangi öğrenciler okumamaktadır; öğrenciler metinden anlam çıkarmak için veya bilinmeyen bir kelimeyi çözmek için hangi stratejileri kullanmaktadır; hangi öğrenciler ciddi okuma problemleri (dikkatsizlik, aşırı yavaşlık, stres vb.) ile karşı karşıyadır.

Zamanla, bireyler ve grup birikimleri hakkındaki bilgi, sadece söz konusu dersi yapmak için değil, okumanın gözlemlenmede, aynı zamanda, sonraki dersleri planlamada, hangi materyallerin sınıfta uygun ve faydalı olduğunu belirlemede, gelecekteki öğretim için ihtiyaç duyulan rehberlik için karar vermede faydalıdır.

Adım 4: Kavrayışın Geliştirilmesi: Kavrayışı geliştirmenin DRTA'nın tüm safhalarının tamamlayıcı bir parçası olduğunun açık olması gerekir. Bu, öğrenciler önceki bilgilerini ve yeni bilgiyi tahminler yapmak için birleştirirlerken, doğrulamak için okurlarken, tahminlerini ayarlarken ve sınıf tartışması sırasında tahminlerde bulunurken olur. Süreç sessiz okuma sırasında başlar. Daha sonra bir öğrenci yüksek sesle, "... ne demek ?" diyerek soru sormak suretiyle okumayı kestiğinde öğretmen veya bir diğer öğrenci cevap verir ve okuma devam eder.

Daha sonra, tartışma sırasında, eğer sorudaki kelime geliştirilmekte olan kavramda önemliyse, öğretmen, öğrencilere anlamı kimin nasıl bildiğini sormak suretiyle yakın tanımını genişletir. Ondan sonra öğrenciler deneyimi sınıfla paylaşırlar. Sonuç, sıklıkla diğer öğrencilerin benzer deneyimleri olması ve kavramı anlasalar da ona ne ad verildiğinin farkında olmamalarıdır. Sahip olmayanlar için, deneyimin paylaşılması, yeni kavramların önceki deneylerle bağlantılı olabileceği ve hatırlanabileceği avantajlar sağlamaktadır.

Bir DRTA dersinde standart olan iki tip soru vardır: (1) tartışma ve tahmin gerektiren sorular: 'Böyle bir başlıkla, sizce hikâyeye ne hakkında olacaktır?', 'Sizce nedir?', 'Sizce, ne olacak?', 'Sizce, sonra ne olacak?'. (2) Sonuçlar çıkarma veya destek sağlamayı gerektiren sorular: 'O sana ne diyor', 'Niçin?', 'Onu nasıl tanırıyorsunuz?' gibi.

Bu soruların hiçbirisinde metinle ilgili doğru cevap sorulmaz. Burada amaç öğrencilerin gerçek bilgiyi tahminler yapma sırasında kullanmaları, sonuçlar çıkarmaları ve cevaplarını desteklemeleridir.

Adım 5: Temel Beceri Geliştirme: Okumanın tamamlanması üzerinde, öğretmen öğrencinin ihtiyaçlarına ve öğretimle ilgili hedeflere uygun olan becerileri geliştirmede sınıfı yönlendirir. Okuma sürecinde metinle ilgili tahminlere doğru cevaplar vermeleri

beklenmez. Tartışmanın kalitesi ve öğrencilerin daha önceden ulaştıkları anlama düzeyi zaten gerçek kavrayışın çok ötesine gitmiştir.

DR-TA stratejisinin üst düzey düşünme becerileri üzerine etkisinin incelendiği bazı araştırma sonuçlarında üst düzey düşünme beceriler odaklı bazı sonuçlar karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmalardan birinde Richardson ve Morgan (1997) DR-TA stratejisinin, metinlerdeki birbirleriyle ilişkili unsurlar arasında bağlantılar kurma ve metinlerdeki süreçleri değerlendirmek suretiyle yargıda bulunma ve yine bu değerlendirmeler yoluyla yorumlama gerçekleştirerek mantıklı sonuçlar çıkarma becerilerinin gelişimine anlamlı etkisinin bulunduğunu vurgulamaktadırlar.

Diğer bir araştırmada El-Koumy (2004) okuyucuların, okudukları metinlere ilişkin oluşturdukları tahminleri değerlendirmelerini gerektiren DR-TA'nın, okuduğunu anlama kadar üst düzey düşünme becerilerini de geliştiren stratejik bir süreç olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki araştırmalara ek olarak Rusnak (1983) ve Barron (1990) gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarda DR-TA'nın üst düzey düşünme üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin bulunduğunu belirtmektedirler.

Okumanın bileşenlerinden altıncı ve son aşaması üst düzey düşünme aşamasıdır. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi öğrencide düşünme becerilerinin gelişiminin temelini oluşturmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde okuduğunu anlama çalışmalarının üst düzey düşünmenin başladığı nokta olduğu sonucu karşımıza çıkmaktadır (Tankersley, 2005). Literatürdeki genel yargı anlamanın, alt düzey düşünme becerilerinin (lower order thinking skills) bir parçası olduğu, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için tamamlayıcı bir unsur olduğu şeklindedir (Crowl et al., 1997). Nitekim King, Goodson & Rohani (1998); anlamanın üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir.

2.4. Üst Düzey Düşünme

Son yıllarda düşünmenin yapısı ve ona nasıl ulaşılacağına ilişkin araştırmalara ağırlık verilmiştir. Düşünme üzerine yapılan bu araştırmalar düşünme öğretimi ve düşünme stratejileri etrafında şekillenmektedir. (Newman, 1987).

Üst düzey düşünme, olguların veya bilginin körü körüne ezberlenmesinin ötesinde düşünme yeteneğidir. Üst düzey düşünme becerileri bir durum karşısında öğrenilen bilgiyi kullanmayı gerektirir. Üst düzey düşünme becerisi aracılığıyla öğrenci mevcut bilgileriyle öğrendiği yeni bilgileri bir araya getirebilir, bir konu hakkında farklı çözüm yolları kullanabilir.

Üst düzey düşünme becerileri, gerçeklerin (olguların) basit bir şekilde hatırlanmasından daha fazlasını gerektiren düşünme süreçleridir (de Bono, 1987). Problem çözme, karar alma, kavramsallaştırma, değerlendirme, sentez yapma ve yaratıcı düşünme gibi düşünme becerileri, öğrencilerin, düşüncelerini sürekli olarak değerlendirmelerini, planlamalarını ve izlemelerini gerektirir (Eisenman & Gordon, 1995).

Üst düzey düşünme, olguları ezberlemenin veya aynen aktarmanın ötesindedir. Yani üst düzey düşünme veya kısaltılmış haliyle “HOT” olguları anlamayı, onlardan sonuç çıkarmayı, onları gerçeklere ve kavramlara bağlamayı, onları sınıflandırmayı, yeni durumlarda kullanmayı ve onları yeni problemlere aradığımız çözümler olarak uygulamayı gerektirir (Thomas & Thorne, 2009).

Newman’a göre, üst düzey düşünme, “öğrencileri, yorumlamaya, analiz etmeye ve bilgiyi değerlendirmeye teşvik etmektedir” (Lewis & Smith, 1993).

Üst düzey düşünme sadece yetenekli çocukların ya da üstün zekaya sahip çocukların ihtiyaç duyduğu bir beceri değildir. Her öğrencinin anlamlı öğrenmesinde üst düzey düşünmenin gelişimi aynı önemi taşımaktadır. Bir öğrencinin yeni bir durum karşısında neye inanacağına veya ne yapması gerektiğine karar vermesinin gerektiği bir durumla karşı karşıya geldiğinde ihtiyacı olan üst düzey düşünme becerisidir. Şunu da belirtmek gerekir ki karşı karşıya kalınan durumun üst düzey düşünme becerisi gerektirip gerektirmediği öğrencinin bilgi birikimine bağlıdır. Eğer öğrenci mevcut

bilgisini hatırlaması aracılığıyla yeni öğrendiği bilgilerle ilişkilendirmek ve duruma göre yeniden düzenlemeye gerek kalmaksızın karşılaştığı durumun üstesinden gelebiliyorsa üst düzey düşünme gerçekleşmez. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla, onlar için, bilginin basitçe hatırlanması aracılığıyla cevaplanamayan bir durum veya soru ortaya koymak gereklidir (Resnick, 1987).

Üst düzey düşünme, gelişimsel farklar dikkate alınarak tüm sınıflara öğretilir; üst düzey düşünme tüm konu alanlarına uygulanabilir. Beceri süreçleriyle içeriği arasında bir bağlantı vardır; üst düzey düşünmenin geliştirilmesinde, motivasyon veya öğrenme isteğinin son derece önemi vardır; üst düzey düşünme için mevcut bilgi birikimi önemlidir. Temel ve üst düzey düşünme becerileri açık bir şekilde ayrılamaz ; bir bütün olarak çalışırlar. Problem çözme üst düzey düşünmenin bir bileşenidir. Ayrıca üst düzey düşünme öğretilir ve sınıfta kolaylaştırılabilir; etkili öğretmen üst düzey düşünmeyi modeller. Düşünme; çalışma yapraklarıyla kısa sürede öğretilemez dolayısıyla üst düzey düşünmenin çoktan seçme gibi geleneksel değerlendirme ölçülerinin ötesinde çeşitli şekillerde değerlendirilmesi gerekir (O'Tuel & Bullard, 1993).

Üst düzey düşünme, bilgilerin ve fikirlerin dönüşümünü gerektirir. Öğrenciler, olguları ve fikirleri birleştirdikleri ve genelleme yaptıkları, açıklamada buldukları veya bazı sonuç ve yorumlara ulaştıkları zaman bu dönüşüm olur. Bilgiyi ve fikirleri bu süreçler aracılığıyla kullanmaları, öğrencilerin problemleri çözmelerini, anlayış kazanmalarını ve yeni anlam keşfetmelerini sağlamaktadır. (Tomei, 2005; akt: Ahmad Seif, 2012).

Üst düzey düşünme analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama basamaklarından oluşmaktadır (Tankersley, 2003). Üst düzey düşünmenin basamaklarından ilki olan analiz, karşılaştırmalar yaparak, bütünün parçaları ve ayrı kümeleri arasındaki benzerlikleri ve farkları bularak, örgütsel modelleri ve yapıları görerek, iki kısma ayırma sürecidir. Öğrencilerden katılmalarını istediğimiz faaliyetin bir çoğu analiz basamağında yer almaktadır. Bu seviyedeki eylemleri açıklayan beceriler şunları içerir: farklılaştırmak, sonuç çıkarmak, ilişki kurmak, ayırt etmek, ana hatlarını belirtmek, olumlu/ olumsuz yönleri karşılaştırmak (O'Tuel ve Bullard, 1993)

Üst düzey düşünmenin ikinci basamağı olan sentez, öğeleri anlamlı ilişkiler halinde organize etme, düzenleme ve bu ilişkiler hakkında sonuç çıkarma yeteneğini içermektedir. Sentezin bir diğer önemli faaliyeti birleştirmektir. Öğrenciler, türü dikkate almaksızın kompozisyon yazdıkları zaman, bildiklerine dayanan yeni bir şey yaratmaktadırlar. Sentez basamağında yer alan beceriler; birleştirmeyi, üretmeyi, planlamayı, dizayn etmeyi, organize etmeyi içerir (O'Tuel ve Bullard, 1993).

Üçüncü basamak olan değerlendirme basamağı; karar almanın değerlendirilmesi anlamına gelir. Değerlendirme; sorduğumuz "Niçin" sorularının birçoğunun cevabının alındığı basamaktır. 'Ona niçin inanırsınız?', 'O seçimi yapmanızın nedeni nedir?', 'Onun böyle olduğunu nereden biliyorsunuz?' gibi sorular da yine değerlendirme sorularıdır. Bu basamakta yer alan beceriler; savunmak, derecelendirmek, yargılamak, karar vermek, tartışmak, değer vermek, doğrulamak ve değerlendirmektir. (O'Tuel ve Bullard, 1993).

Dördüncü ve üst düzey düşünmenin en üst basamağı olan yorumlama; fikirlere ve kavramlara kişinin kendi fikirlerini, birikimlerini katması anlamına gelmektedir. Okuyucular, mevcut bilgi birikimleriyle yeni öğrenmeleri arasında karşılaştırmalar yapmalıdır. Yorumlama yapabilen okuyucular, okudukları bilgideki "gizli anlamları" veya sembolleri bulabilirler veya saptayabilirler. Okuma uzmanı Lora Rob, öğrencilere metinleri değerlendirmelerini mümkün kılan karmaşık stratejilerin öğretilmesi gerektiğini tavsiye etmektedir. Onların, daha derin metin-metin bağlantılarına yönlendirilmeleri gerektiğini böylece öğrendiklerini yaşadıkları topluma ve kendi hayatlarına aktarabildiklerini belirtmiştir. Üst düzey okumanın hedefi budur (Tankersley, 2003).

2.5. Üst Düzey Düşünme Stratejileri

Marier; etkili okuyucular olmaları amacına yönelik olarak öğrencilere nasıl okumaları gerektiğinin öğretilmesi gerektiğini ve bunun için de okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında düşünebilme ve süreci kontrol edebilmeleri için öğrencilerin üst düzey düşünme stratejilerini kullandıklarını ifade etmektedir (Aktaran Ahmet Seif, 2012).

Duke ve Pearson (2002), üst düzey okuyucuların okudukları metni anlamlandırmak için kullandıkları altı stratejinin ana hatlarını belirlemiştir: Bu stratejiler şunlardır: (1) kestirim/ ön bilginin aktifleşmesi; (2) kavramayı izlemek için yüksek sesle (sesli) düşünme stratejilerinin kullanılması, (3) metin yapılarının kullanılması, (4) grafik organizatör ve görüntüler gibi görsel modellerin kullanılması, (5) özetleme (6) okurken sorular sorma ve cevaplama (Aktaran Tankersley, 2003).

Üst düzey düşünmenin basamakları olarak analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlamada sınıf içinde uygulanabilecek stratejiler bulunmaktadır Tankersley (2003) kitabında bu basamaklarda uygulanabilecek stratejileri şu şekilde açıklamıştır.

Analiz, bilgileri parçalara ayırmak ve çıkarımlarda bulunmak ve sonuçlar çıkarmaktır. Aşağıdaki yüklemeler, okunan materyalle bağlantılı şekilde, bir öğrenciye analiz sürecinde yardım edecek ödevlerde kullanılabilir: Kategorize etmek, bölümlere ayırmak, analiz etmek, ayırmak, karşılaştırmak, açıklamak, sınıflandırmak, parçalara ayırmak, kontrol etmek, incelemek, sonuç çıkarmak, değerlendirmek ve sonuca varmak. Analiz becerisini geliştirmek için etkinlikleri düzenlemede öğretmenlere yardım edecek temel ifadeler şunlardır: “En iyi kısımidi”, “...’ya nazaran”, “....’nın öğeleri nelerdir? ”, “.... ise ne olurdu? ”, “Bu kısma bakarak ...”, “Mantıksal bir sıra ...’dır.”, “Aksine”, “...’ya Kıyasla” ve “...nın unsurları nelerdir?” okuma sürecinde analiz becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerden bazıları şunlardır:

- **Eleştirel Düşünme**

Öğrencilere eleştiri yaptırmak ve okuma metnini daha ilginç hale getirmek için, yazarın ne yapabileceğini analiz etme etkinliğidir. Öğrenciler, bir bölüm, yeni bir son veya yeni bir giriş bölümü oluşturmak suretiyle analiz becerilerini daha fazla geliştirebilirler. Öğrencilerden, kitap için farklı bir son hayal etmeleri istenebilir ve yeni sonun kitabı daha iyi hale getirip getirmeyeceği analiz ettirilebilir.

- **Karakterler Hakkında Düşünme**

Öğrencilerden kitaptaki veya hikayedeki hangi karakterin benzer olduğunu analiz etmeleri istenebilir. Öğrencilerin bu sonuca niçin ve nasıl vardıklarını açıklamaları gerekir. Öğrencilerden hikayenin ana karakterini hayran oldukları birisiyle

karşılaştırmaları istenebilir. Karakterler hangi yönlerden birbirlerine benzerler, hangi yönlerden farklıdır gibi cevaplar, kısa öykü biçiminde veya grafik organizeler üzerinde olabilir.

- **Zaman Çizelgesi Oluşturma**

Öğrenciler, bir hikâyenin, kitabın veya karakterin sırasını gösteren zaman çizelgesi yaratmakla görevlendirilebilir. Bu, öğrencilerin özetleme sürecini daha iyi anlamalarına ve temel ayrıntıları daha iyi saptamalarına yardım eder.

- **Karşılaştırma**

Ya aynı konu üzerinde ya da aynı yazar tarafından yazılmış iki metni karşılaştırma yapılabilir. Öğrencilerden bu karşılaştırma da benzerlikleri ve farklılıkları saptamaları istenir.

Sentez basamağı bilgi alma ve yeni bir şey oluşturmak için bilgileri bir arada tutma yeteneğidir. Buna bağlı olarak öğrenciler pandomim, bir çizgi roman veya karikatür yaratmak suretiyle yeni bir hikaye ortaya çıkarabilirler. Öğrencilerin bilgiyi sentezleyebilecekleri diğer yollar, bir şarkı yaratmak bir bilgi ve haber makalesi yazmak veya bir oyun veya televizyon programı tasarlamak olabilir. Bir öğrenciye sentez sürecinde yardımcı olmak için, ödevlerde aşağıdaki yüklemeler kullanılabilir: *yaratmak, tasavvur etmek, birleştirmek, tahmin etmek, varsayımlarda bulunmak, karşılaştırmak, açıklamak, sonuç çıkarmak, iyileştirmek, tasarlamak, varsaymak üretmek, bağlamak, ana hatlarını oluşturmak, sentezlemek ve kategorize etmek*. Sentez seviyesindeki etkinlikleri tasarlamakta öğretmene yardımcı olabilen bazı ifadeler, şunlardır: “Varsayınız ki,.....”, “Eğer birleştirirseniz;.....”, “Muhtemelen, ...”, “Tasavvur ediniz ki, ...”, “Ne olurdu?”,, “Tahmin ederim ki,.....”, “Yaklaşık ne kadar, ...”, “Acaba, ..., “, “Hangi sonuç çıkarılabilir?” ve “Nasıl özetlediniz..?”. sentez basamağı için uygulanabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır;

- **Ana Hatlarını Belirlemek**

Öğrencilerden okunulan metnin ana hatlarını belirlemelerinin istenmesidir. Bu strateji ile bir yazarın yayımlanmış bir eserini analiz edebildikleri zaman öğrencilerin yazma becerisinin de gelişmesi sağlanır.

- **Karakterlere Mektuplar**

Öğrencilerin kitap içindeki bir karakterden diğer bir karaktere mektup yazma etkinliğidir. Karakterler, aynı kitaptan veya iki farklı kitaptan olabilir.

- **Görüşme Soruları**

Öğrencilerden bir hikayenin ana karakterine sorabilecekleri soru oluşturmalarının istenmesidir. Öğrenciler, karakterin, görüşme sorularına vereceklerini tahmin ettikleri cevapları da yazabilirler.

- **Çağrışım Yapan Anılar**

Öğrenciler okuma sırasında metinde geçen olayla veya karakterlerle ilgili kendi hayatında benzerlik kurabilir. Bu durumdan yola çıkarak öğrencilerden metinde geçen birkaç kelime seçerek o kelimeyi içeren anılarını anlatmaları istenebilir. Örnekte metinde geçen kitap, uçurtma, elma kelimeleri verilerek bu kelimelerden herhangi biriyle alakalı anıları yazdırılabilir.

Değerlendirme, bilginin incelenmesine dayanan sonuç çıkarma basamağıdır. Öğrencilerin kullanabileceği değerlendirme stratejileri okunulan metinle ilgili eleştirilerde bulunma veya tartışma gibi stratejilerdir. Değerlendirmeyle ilişkili olan yüklemeler şunlardır: *doğrulamak, tavsiye etmek, eleştirmek, özetlemek, yorumlamak, sonuç çıkarmak, değerlendirmek, araştırmak ve savunmak*. Aşağıdaki etkinlikler değerlendirme becerisinin gelişiminde kullanılabilir;

- **Soru Sorma**

Öğrenciler öğretmenmiş gibi yapabilirler ve bir kitap hakkındaki bir tartışma ortamı yaratabilirler. Bu stratejide metne yönelik sorular yazılabilir. Ve grup çalışması şeklinde öğrenciler hazırladıkları soruları birbirlerine yöneltirler.

- **Fikirlerin Paylaşılması**

Öğrenciler bir hikayeyi veya kitabı okumaya başlamadan önce, onlardan, okuduklarıyla ilgili olarak düşüncelerini paylaşmaları istenebilir. Bu kitabın en heyecanlı kısmı, hikayenin en eğlenceli kısmı, en ilginç kısmı, en şaşırtıcı kısmı,

okuyucunun en sevdiği kısmı olabilir. Okumadan sonra öğrenciler fikirleri sınıftaki diğer öğrencilerle paylaşırlar.

Son olarak yorumlama bilginin işlenmesi, öğrencinin bakış açısını / düşüncesini öğrendiklerine uygulamasıdır. Öğrencilerin yorumlamayı öğrenmelerine yardım etmek için onlara bir eleştiri, savunma veya fikir yazısı veya ikna edici bir yazı yazdırılabilir. Aşağıdaki yüklemeler, öğrencinin yorumlama becerisini artıracak olan etkinlikleri planlamada yardım edebilir: *Gereğini hazırlamak, varsaymak, formüle etmek, yorumlamak, hakkında teori geliştirmek ve doğrulamak*. Yorumlayıcı faaliyetleri geliştirmek için bazı temel ifadeler şunlardır: “Benim fikrim ... dır”, “İnanıyorum ki...” “Deneyimime dayanarak, .. ” ve “benim yorumum dır”. Öğrencilerin yorumlama becerilerini geliştirmeleri için bazı etkinlikler aşağıda listelenmiştir:

- **Yazarın Mesajı**

Yazarın, olaylar dizisi veya hikaye sonucunda anlatmak istediği mesajın bir özetini yazma etkinliğidir. Mesela metinde geçen olaylarla ilgili özet yazdırılabilir.

- **Yazarın Hayal Edilmesi**

Yazdığı hikayeye dayalı olarak, yazarın nasıl bir kişi olduğunu hayal edilmesidir. Böyle bir hikayeyi yazan kişinin sevdikleri veya sevmedikleri veya hobileri ne olurdu gibi tahminlerde bulunulur. Tabi öğrenciler tahminlerde bulunurken neye dayanarak o şekilde düşündükleri de sorulabilir.

- **Olayın Yeniden Yazılması**

Öğrencilerden bir hikayedeki olayı başka bir olaya dönüştürmelerinin istenmesidir. Bu değişikliğin hikâyeyi nasıl etkilemiş olabileceğinin yorumlanması yapılabilir. Ana karakterin karşı karşıya kalabileceği veya bu krizi bir başka şekilde çözebileceği bir başka alternatif durum var mıdır? sorusunun cevabının aranmasıdır.

- **Yazarı Oynamak**

Öğrencilere yazar rolü verilir ve onlara şöyle sorulur: “Yazar olarak, koyduğunuz başlığı niçin seçtiniz? ” Yazmanın en eğlenceli olduğu yer, hangi kısımdı ve niçin? Bu şekilde öğrenciler birbirlerine sorular yönelterek etkinlik devam ettirilir.

- **Hikayeyi Yeniden Yazmak**

Öğrencilerden hikayedeki olayın geçtiği ortamı, zamanı ve ana karakteri değiştirerek hikayeyi yeniden yazmaları istenir. Bu değişiklik hikayeyi nasıl etkilerdi? Hikaye nasıl değişebilirdi? gibi. Öğrenciye bir sahneyi veya kitabı bir diğer karakterin bakış açısından tekrar yazdırılabilir. Hikaye nasıl değişebilirdi? Sonuç aynı olur muydu? sorularına cevap aranır. Ayrıca orijinal hikayenin öğrenci tarafından geliştirilen yeni versiyonla nasıl karşılaştırıldığını göstermek için sınıf olarak bir karşılaştırma çizelgesi geliştirilebilir.

Thomas ve Thorne (2009); yayınladıkları bir çalışmada üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik bazı stratejiler önermişlerdir. Üst düzey düşünmede temel stratejiler olmasa da başlangıç olarak faydalı olabilecek stratejilerdir:

- **Belirsizliğin Kaldırılması**

Öğrencilere, üst düzey düşünmeyi ve üst düzey düşünme stratejilerinin derinlemesine açıklamasının yapılması. Üst düzey düşünmenin ne olduğu, nasıl geliştirildiği gibi konularda ön bilgilerin çocuklara verilmesi onların kendi üst düzey düşünme güçlerinin farkına varmaları açısından önemlidir.

- **Kavramların Öğretilmesi**

Kavramların kavramının öğretilmesidir. Kavramlar veya belli içerik alanlarının belirlenmesi ve öğretilmesi gerekir. Öğretmenlerin, öğrencilerin, belli bir kavramı tanımlayan ve onu diğer kavramlardan ayırt eden kritik özellikleri anladıklarından emin olmaları gerekir.

- **Anahtar Kavramların İsimlendirilmesi**

Herhangi bir konu alanında, anahtar bir kavram tanıtıldığı zaman, öğrencilerin uyarılması gerekir. Öğrencilerin anahtar kavramları vurgulamada yardıma ve pratiğe ihtiyaçları olabilir. Ayrıca kavramların her birisinin hangi tip - somut, soyut, sözlü, sözsüz veya süreç - olduğunu belirlemek için öğrencilere rehberlik edilmesi gerekir.

- **Somuttan Soyuta ve Tekrar Somuta Hareket Edilmesi**

Somuttan soyuta ve tekrar somuta hareket etmek yardımcı olabilir. Soyut kavramlar öğretildiği zaman, somut materyallerin kullanımı, hem küçük yaşta hem de büyük yaşta benzer öğrenimi pekiştirebilir. Eğer bir kişi günlük pratik uygulamalar bakımından soyut bir kavramı ifade edebilirse, o zaman o kişi kavramı anlamıştır.

- **Temelden Karmaşığa Doğru Gidilmesi**

Öğretmenlerin daha karmaşık kavramlara geçmeden önce öğrencilerin kavramları anladıklarından emin olmaları gerekir. Eğer öğrenciler temel kavramlarda ustalaşmamışlarsa, anlamadan daha ziyade ezberlemeye çalışabilirler. Bu matematik ve fizik gibi içerik alanlarında zorluğa yol açabilir. Temel kavramların zayıf bir şekilde kavranması, yanlış anlamının ve bilgiyi esnek bir şekilde uygulayamamanın nedeni olabilir.

- **Evdeki Tartışmaların Genişletilmesi**

Ebeveynler çocuklarıyla evde günlük hayattaki kavramlara dayanan tartışmalar yapabilirler. Konunun direkt olarak öğrencinin okulda neyi çalıştığıyla bağlantılı olması gerekmez. Yerel veya ulusal haberlerden gelen fikirler kavramsal materyal sağlayabilir (Sizce okulda kılık kıyafet yönetmeliği iyi bir şey midir? gibi).

- **Kavramlar arası Bağlantı Oluşturulması**

Öğretmenlerin bir kavramı bir diğerine bağlama aracılığıyla süreci ve kavramları küçükten büyüğe doğru bir sıralama yapmak suretiyle öğrencilere yol göstermesi gerekir. Sözelimi, eğer kavram “Kurban Bayramı ise, Kurban Bayramının tatillere ait olabildiği daha büyük bir kavram (daha kapsayıcı) ile, “Kutlamalar” olabilirdi. Bu düşünme etkinliğini yapmak suretiyle, öğrenciler, kaç tane bağlantının mümkün olduğunu görmeyi, onları daha önceden bildiklerine bağlamayı ve onların daha fazla netlik ve anlayış kazanmalarına yardım eden bir kavramlar ağı yaratmayı öğrenirler.

Aynı şekilde yeni ile daha önceden bilinenin karşılaştırılması yapılabilir. Öğrencilerden yeni bilgiyi daha önceden bildikleri şeye bağlamalarının istenmesi gerekir. Sözelimi, onlar elektrikle ilgili bir bölümü okumak üzere iseler, daha önce elektrik konusunda bildikleri şey hakkında düşünebilirler.

- **Sonuç Çıkarmanın Öğretilmesi**

Öğrencilere, nasıl sonuç çıkarmaları veya nasıl çıkarımlar yapmaları gerektiğinin küçük yaşta kendine özgü bir şekilde öğretilmesi gerekir. “Gerçek Yaşam” örnekleriyle başlanabilir. Sözelimi bir öğretmen veya ebeveyn paltosunu ve eldivenlerini giymesini söylediği zaman çocuğa dışarıdaki havanın ne anlama geldiğini sorabilir. Sınıf seviyesine göre tanınmış sloganlar kullanabilir ve sınıftan onlardan çıkarımların yapılabildiği bir beyin fırtınası yapar.

- **Sorgulamaya Teşvik Edilmesi**

Öğrenciler tarafından sorulan farklı soruların engellenmemesi gerekir. Öğretmenlerinden olumsuz tepki görmeyeceklerini ve öğrenmek istedikleri şeyi sorabildiklerini fark ettikleri zaman, öğrencilerin yaratıcı davranışları gelişir.

- **Yaratıcı Düşünmenin Ödüllendirilmesi**

Birçok öğrenci, yaratıcı eğilimlerini geliştirmek için bol miktarda fırsattan yararlanacaktır. Öğrencilerin farklı düşünceleri belirli kurallar çerçevesinde ödüllendirilmelidir.

Üst düzey düşünme becerileri; bireyin öğrenim hayatında önemli bir noktadır. Çünkü bireyin düşüncesi, öğrenme yeteneğini, öğrenme hızını ve verimini etkilemektedir. Kısacası düşünme becerisinin kazandırılması; öğrencilerin eğitim kalitelerinin artmasında olumlu bir etkisi vardır (Heong ve Others, 2011).

Üst düzey düşünme becerilerini kazanan bir öğrenci;

- Bir problemi diyagramlar çizerek görselleştirebilir.
- Sözlü bir problemdeki konuyla ilgili bilgiyi önemsiz bilgiden ayırabilir.
- Karşılaştığı durumla ilgili nedenleri sorgulayabilir.
- Çözümleri test edebilir.
- Problemin sadece bir açıdan değil birden fazla açıdan değerlendirebilir.
- Akıl yürütmedeki varsayımları ortaya çıkarabilirler.
- Mantıksal hataları görüp çözebilirler.

Yapılan bir çok çalışma üst düzey düşünebilen öğrencilerin yukarıda maddeler halinde verilen becerileri kazandığını belirtmektedir. Okumada ise üst düzey düşünmeyle birlikte; öğrencinin sadece okuduğunu anlamasını değil aynı zamanda onların düşünebildikleri, beyin fırtınası yapabildikleri ve yazma yeteneklerinin iyileştiği görülmektedir (Humos, 2012).

Üst düzey düşünmenin geliştirilmesiyle ilgili yaklaşımlar, önce düşünmenin temel düzey biçimlerini geliştirme dizisini takip etmenin önemini vurgulamaktadır. Öğrenciler, üst düzey düşünmeye ilişkin soyutlamalar oluşturabilmek ve beceri kazanabilmek için öncelikle somut içerikli problem çözmeyle başlamalıdır. Soyutlamaların gelişimini desteklemek için, öğretmenler birçok örnek verebilirler ve örnekler arasındaki benzerliklere işaret edebilirler. Öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulayabilmelerine fırsat verilmelidir. Üst düzey düşünmede öğrencilerin hipotezler kurmaları (varsayımlar yapmaları), sonuçlar çıkarmaları, öğrendikleri bilgileri bileşenlerine ayrıştırmaları (analiz etmeleri) ve problemleri çözmeleri beklenmektedir (Byrnes, 2007).

Üst düzey düşünme temeline yapılandırılmış bir öğrenim programı gözlemler yapmaya, bilgileri analiz etmeye, problem çözmeye, düşünmeye teşvik etmektedir. Bu yapıda bir eğitim sürecinde ilk olarak öğrenciden beklenen karşılaştığı problem durumuna ilişkin gözlem yaparak bilgi toplamasıdır. İkinci aşamada öğrenci topladığı bilgileri/verileri işlemesi gerekmektedir. Bu işlem öğrencinin hipotezler kurması, verileri özetleyerek ve yorumlayarak kendi düşünce modellerini geliştirmesi, sınıflandırma yapması anlamına gelmektedir. Ayrıca bilgi üzerinde bu gibi adımlar öğrencinin algısının derinleştirmesini sağlamaktadır. Öğretmenin görevi bu aşamada öğrencinin üst düzey sorgulamalarında rehberlik etmesidir. Daha sonra üçüncü aşamada öğrencilere birikimlerini problem durumuna uygulamalarına fırsat verilmektedir. Yani öğrenci; kararlar almak, projeler ve araştırmalar dizayn etmek ve yaratmak suretiyle, ilkeleri yeni durumlara uygulaması için teşvik edilmelidir. Son aşamada öğretmen öğrencilerin çalışmalarını yansıtmalarına yardımcı olmak için üst düzey düşünme sorularını kullanır. Bu sorular; ‘Yaptığın şey konusunda iyi olan şey neydi?’, ‘Ne tür yeni fikirlere ihtiyaç duyulmaktadır?’, ve en önemlisi ‘Bu değerlendirmelerin yapılmakta olduğu standartlar nelerdir?’ gibi. Dördüncü aşama eleştirme ve

değerlendirme işlemleri aşamasıdır. Öğrenci bu aşamada kendi çalışmalarının eleştirel değerlendiricileri ve yargıları rolündedir (Keefe ve Walberg, 1992).

Üst düzey düşünmeyi destekleyen eğitim öğretim ortamının sahip olması gereken özellikler şunlardır (Stasz et al. 1990; Thomas 1992);

1. Sınıf ortamı gerçek hayatın yansıtıcı bir modeli olmalı,
2. Öğretmenler, disiplinler ve öğrenciler arasında aktif bir etkileşim olmalı,
3. Etkinlikler merak uyandırıcı, araştırmaya teşvik eden materyallerle zenginleştirilmeli,
4. Öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları bilinci kazandırılmalı,
5. Başarısız olmalarına da izin verilmeli ki öğrenci kendini değerlendirerek eksikliklerini, yanlışlarını düzeltebilsin.
6. Öğrencinin sadece performansının değil, çalışma gayreti içinde olması da öğretmen tarafından kabul edilmeli (Kerka, 1992).

Üst düzey düşünmenin önemine her ne kadar öncelik verilse de, üst düşünmeye yönelik olarak nasıl öğretilmesi gerektiği tam olarak bilinmemektedir. Öğretimine ilişkin bazı uygulamalar şunlardır;

1. Üst düzey düşünme becerilerini gerçek dünya kavramları aracılığıyla öğretilmelidir. Üst düzey düşünme zor olduğu için - sonuçta, sadece sıkı kurallar koyan bir yolu takip etmekten ziyade öğrencilerden kararlar almaları beklenmektedir - öğrencilerin motive olması oldukça önemlidir. Bunun için farklı etkinlik uygulama ortamları oluşturulabilir. Mesela çeşitli aritmetik işlemlerin ne zaman kullanılması gerektiği öğretiliyorsa sınıf içinde bir mağaza kurulabilir. Eğer ikna edici bir yazı yazma etkinliği yapılıyorsa her öğrenciye toplumdaki çok önemli bir konu üzerinde bir mektup yazdırılabilir.

2. Üst düzey düşünme için bir diğer gereklilik problem çözmeye esnek yaklaşımlardır. Becerilerle ilgili gerçek dünya uygulaması üzerindeki vurguya ek olarak, öğretmenin öğrencilere belli becerilerin kullanıldığı çeşitli gerçek dünya nesnelere tanıtım için çalışması gerekir. Öğrencinin bilginin yeni unsurunu

kullandığı ortamlar ne kadar fazla olursa, öğrenci daha derin kavramsal çıkarımları ve bilgiyle ilgili uygulamaları o kadar fazla içselleştirir.

3. Öğretmenler eğitim süreci boyunca, üst düzey düşünmenin önemini vurgulamak için her türlü imkanı kullanmalıdır. Öğrencilere şunları yapmalarının gerektiği öğretilmelidir;

- Bilginin arka planını inşa etmek: Öğrenciler etraflarındaki dünya hakkında ne kadar bilgi edinirlerse karmaşık problemlerin çözümünde o kadar farklı çözüm yolları kullanabilirler. Ayrıca konuya ilişkin mevcut bilgileri kullanmaları konusunda da öğretmenler öğrencilere yardımcı olmalıdır.

- Öğrenilen konuya ilişkin kategoriler halinde sınıflandırma yapmak: Sözelimi, birinci sınıf öğrencilerine yapılarına dayanan kelimeler dizisi için kategoriler geliştirtip oluşturmaları söylenebilir. (Öğrenciler, birinci harfe, sonuncu harfe veya ünlü sese dayalı kategorilerle başlayabilirler)

- Hipotezler kurmak: Herhangi bir konuda öğrencilerden onu fiilen yapmadan önce, deneyi zihinsel olarak yapmaları istenebilir.

- Sonuçlar çıkarmak: Belirli bir durum hakkında öğrenilenlerden bir sonuca ulaşma etkinliği yapılabilir. Örneğin; “Şimdi, Kurtuluş Savaşı’nda Çanakkale’ de savaştan Türk askerlerinden gelen bu üç mektubu okuduğumuzda, orada olanlar hakkında ne söyleyebiliriz.” gibi.

- Analiz Etmek (Bileşenlerine ayırmak): İlk okuma ve yazma öğretimi için bir örnek verecek olursak “Koyun” hangi sesle başlar?, ‘O sesi nasıl yazarsınız?’ gibi sorularla ses öğretimi yapılabilir.

- Problem çözmek: Yaş seviyesine uygun olarak bir konu hakkında sorular yazılabilir.

4. Öğrenciler kullanmakta oldukları düşünme stratejileri hakkında düşünmeye teşvik edilmelidir. Örneğin;

- Problem tanımları hakkında analitik bir şekilde düşünme konusunda öğrencilere rehber olunmalıdır. Öğrenci kendine; ‘Neyi başarmam gerekmektedir?’, ‘Ne yapmama izin verilmektedir?’, ‘Bu probleme hangi becerileri aktarabilirim?’, ‘Sahip olduğum hangi bilgi bu problemle ilişkilidir?’ gibi sorular sorabilmelidir.

- Öğrenciler planlama hakkında düşünebilmelidir. (Bu probleme nasıl yaklaşmam gerekir?, Hangi ek kaynaklara ve bilgiye ihtiyacım var? gibi).
- Zaman ve enerji amaca yönelik bir şekilde kullanılmalıdır. (Bu problemi en etkili bir şekilde çözmek amacıyla, görevlerimi öncelik sırasına nasıl koyarım? gibi).

Öğretmen; öğrencilere kendileri için yukarıdaki gibi zor soruları derinlemesine düşünmeleri için zaman vererek öğrencilerin üst düzey düşünmede kullandıkları stratejileri, spesifik problem çözme stratejilerini tasvir etmeleri ve etkinlik sırasında problemleri yüksek sesle düşünmek suretiyle bu stratejileri modellemeleri anlamına gelmektedir (Keefe ve Walberg, 1992).

Üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılıp kazandırılmadığının ölçülmesi üst düzey düşünmenin kritik noktalarından birini oluşturmaktadır. Çünkü öğrencilerin ortaya koydukları sonuçlar veya ürünler değil, onların kendileri gözlenmelidir. Test etmek diğer bir deyişle mevcut doğru veya yanlış cevap değerlendirme yaklaşımları açıkçası yeterli değildir. Bu yaklaşımların yanında iki şeyin niçin nasıl benzer veya farklı olduğunu sorarak, konuyla ilgili eleştiri yazdırarak veya bir cevabın niçin yanlış olduğunu göstermeleri istenmek suretiyle öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri değerlendirilebilir (Kerka, 1992).

Yine de üst düzey düşünme, farklı kişiler için farklı anlamları olan belirsiz bir kavram olması sebebiyle değerlendirilmesi kolay değildir. En başta üst düzey düşünmenin değerlendirilmesi öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini gerektirmektedir ki bu kolay bir iş değildir. İyi bir üst düzey düşünme değerlendirmesi zaman alıcı ve pahalı olabilmektedir. Maalesef üst düzey düşünmeye dair yayınlanan değerlendirme testlerinin birçoğu çoktan seçmeli testlerdir. Hiçbirisi düzenli bir şekilde gözden geçirilmemiştir. Dolayısıyla çoktan seçmeli testlerde güvenilirlik problemi muhtemeldir. Ancak çoktan seçmeli testlerin güvenilirliğini sağlamak için öğrencilerin her bir çoktan seçmeli maddeye cevabını bir cümle ile savunması gibi bir uygulama yoluna gidilebilir. Bunun yanında çoktan seçmeli maddeler değerlendirilecek hedefleri geçerli/güvenilir bir şekilde test etmeli ve oldukça titiz bir şekilde yapılandırılmalıdır. Olabildiğince tekrar tekrar test yayımcıları tarafından testlerde yer alan sorular kontrol edilmelidir (Keefe ve Walberg, 1992).

Nitko ve Brookhart (2001)'a göre üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinin temel kuralı, öğrencinin bilgi ve becerileri yeni durumlarda kullanmalarını gerektiren görevler vermektir. Öğrencilerden bir konuyla alakalı ezbere açıklama veya yorumlama beklenmesi tek başına yeterli değildir. Anladıklarını uygulayabilecek ortamlar yaratılmalıdır. Bunun için öğretmenler yeni ve çok çeşitli materyaller kullanmalıdır.

Üst düzey düşünme için performans testi çoktan seçmeli testlere göre daha uygulanabilir. Performans testi, öğrencilere görevler vermek (bir deneme planı gibi) tamamen açık uçlu sorulara kadar değişebilir. Değerlendirme ne kadar açık uçlu olursa, onun standartlaştırılmış raporlamaya yönelmesi o kadar daha azdır ve bu da performans testlerini cazip kılmaktadır çünkü üst düzey düşünme soyut bir beceridir ve bunu her öğrenci için belirli bir standarta bağlamak pek mümkün değildir. Literatüre bakıldığında dördüncü sınıf ve daha üst sınıflar için, açık uçlu üst düzey düşünme testleri mevcut olup, çok az sayıdadır (Keefe ve Walberg, 1992).

Sonuç olarak okumada üst düzey düşünme gelişimine yönelik değerlendirmelerde testler sağlıklı sonuçlar vermeyebilir. Onun yerine öğrencilerden bilgiler arasında üst düzey bağlantılar kurmaları ve öğrenmeleri üzerine konuşmaları istenmelidir. Öğrencilerle bu şekilde ilgilenmek, onları düşünmeyle ilgili basit bilgi seviyesinin ötesine götürecektir (Tankersley, 2005).. Üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinin temel kuralı, öğrencinin bilgi ve becerileri yeni durumlarda kullanmalarını gerektiren görevler vermektir. üst düzey düşünmeyi değerlendirmek için yeni materyaller kullanmalısınız (Nitko, 2001).

Üst düzey düşünme birçok eğitim kuramında farklı açılarıyla yer almaktadır. Örneğin Piaget'ye göre gelişimsel aşamalar, bilişsel gelişimin temelidir. Okul çağındaki ve ergenlik dönemindeki çocuklar işlemsel düşünme ve sembollerle ilgili mantıksal ve sistematik manipülasyon geliştirirler. Ergenler yetişkinliğe doğru ilerledikçe, soyut kavramlarla ilgili sembollerin mantıksal kullanımı, bilimsel sorgulama ve hipotez test etmeyle bağlantılı beceriler geliştirirler. Bu beceriler, problem çözmenin, kendini yansıtmının ve eleştirel sorgulamanın temelidir (King, Goodson ve Rohani, 1998).

Bruner'e göre, öğrenme süreci, aktif soru sormayı ve keşfetmeyi, tümevarımcı sorgulamayı ve doğuştan gelen motivasyonu gerektirmektedir. Bilişsel gelişimin aşamaları doğrusal değildir; aynı anda olabilirler. Bruner, öğrencilerin, önceden kapsama alınmış konulara öğrenilen yeni bilgi bağlamında geri döndükleri "sarmal öğretim programını" ortaya koymuştur. Hem Piaget, hem de Bruner, aktif öğrenmeye, aktif sorgulamaya ve keşfetmeye, tümevarımcı akıl yürütmeye, doğuştan gelen motivasyona ve önceden öğrenilmiş kavramların ve bilginin yeni öğrenilene bağlanmasına odaklanmaktadır (King, Goodson ve Rohani, 1998).

Bloom'un üç sınıflandırmasının (bilişsel, etkili ve psikomotor) her birisinde, basit düzeyler, üst düzeylerde öğrenme için bir temel sağlamaktadır. Anlama ve uygulama, daha üst düzey becerilere bağlantılar oluşturur. Burada, öğrenci, yeni durumlardaki yeni uygulamalarda, soyutlamalar, formüller, eşitlikler veya algoritmalar gibi anlamlı bilgiler kullanır. Üst düzey beceriler, analiz, sentez ve değerlendirmeyi içerir ve rutin kuralları, bilindik veya yeni problemlere uygulama gibi önceki seviyelerde ustalaşmayı içerir. Üst düzey düşünme, karmaşık materyali parçalara ayırmayı, ilişkileri bulup çıkarmayı, yeni ve önceden bilinen bilgiyi yaratıcı bir şekilde birleştirmeyi ve önceki seviyeleri değerlendirmek veya yargulamalar yapmakta kullanmayı gerektirmektedir (King, Goodson ve Rohani, 1998).

Aşağıda Tablo 2'de Bloom taksonomisi ve üst düzey düşünme ile ilişkisi daha net bir şekilde gösterilmektedir:

Üst Bilişsel Öğrenme Hedefleri	Bloom'un Üst Düzey Düşünme Becerileri
<p>Bilgiyi saptamak veya tanımak Öğrenciler şu soruyu cevaplamaya çalışırlar. Temel terimleri listeleyebilir ve tanımlayabilir miyim? Strateji seçimi ve öğrenmenin yeterliliği öğrencilerin bu ne-temelli soruya cevap verebilir verememelerine dayanır.</p>	<p>Hatırlama Öğrenciler, bilgiyi, fikirleri ve ilkeleri öğrendiklerini hatırlarlar veya anlatırlar.</p>
<p>Bilgiye Açıklık Getirmek Öğrenciler şu soruyu cevaplamaya çalışırlar: Fikirlerin ve kavramların arkasındaki akıl yürütmeyi açıklayabilir miyim? Strateji seçimi ve öğrenmenin yeterliliği öğrencilerin bu niçin-temelli soruya cevap verebilir verememelerine dayanır.</p>	<p>Anlama Öğrenciler kavramları veya ilkelere ilişkin açıklama yapabilirler.</p>
<p>Bilgiyi Yeni Durumlara Uygulamak Öğrenciler şu soruyu cevaplamaya çalışırlar: Bu bilgiyi, yeni veya farklı duruma, probleme veya içeriğe uygulayabilir miyim? Strateji seçimi ve öğrenmenin yeterliliği öğrencilerin bu nasıl -temelli soruya cevap verebilir verememelerine dayanır.</p>	<p>Uygulama Öğrenciler uygun yöntemi seçebilir ve ilkeleri ve/veya kavramları minimum ipuçları veya yönlendirmeye farklı probleme veya duruma aktarabilirler.</p>
<p>Bilgiyi Olumlu ve Olumsuz Yönden Karşılaştırmak Öğrenciler şu soruyu cevaplamaya çalışırlar: İşlemleri, prosedürleri veya ilkeleri, görünüşe bakılırsa, aynı işlemler, prosedürler veya ilkelere nasıl ayırt edebiliriz? Strateji seçimi ve öğrenmenin yeterliliği öğrencilerin bu soruya cevap verebilir verememelerine dayanır.</p>	<p>Analiz Etme Öğrenciler, karşılaştırılabilir süreçler, yöntemler arasında ayırım yapabilir ve duruma göre farklılaştırabilirler.</p>
<p>Bilgi hakkında yargılamalar yapmak Öğrenciler şu soruyu cevaplamaya çalışırlar: Bilgi verildiğinde, en iyi rasyoneli veya olay sırasını belirleyebilir miyim? Strateji seçimi ve öğrenmenin yeterliliği öğrencilerin bu soruya cevap verebilir verememelerine dayanır.</p>	<p>Değerlendirme Öğrenciler öğrendikleri bilgiyi değerlendirip yargılayabilirler.</p>
<p>Bir Bakış Açısı Kazandırmak, Geliştirmek Öğrenciler şu soruyu cevaplamaya çalışırlar: Mevcut bilgi birikimine ek yapabilir miyim? Strateji seçimi ve öğrenmenin yeterliliği öğrencilerin bu soruya cevap verebilir verememelerine dayanır.</p>	<p>Yaratma Öğrenciler mevcut bilgilerden yeni bilgiler ortaya koyabilirler.</p>

← Temel Düzey Düşünme Üst Düzey Düşünme →
Şekil 2: İyi Düşün- İyi Öğren Diyagramı

Erişim Adresi: <http://www.thelearnwellprojects.com/resources-2/>

Şekil 2’de de görüldüğü gibi Bloom taksonomisi eğitim amaçlarının planlanmasında temel oluşturmakta ve dolayısıyla üst düzey bilişsel işleme seviyelerine yönelik güçlü bir çerçeve sunmaktadır (Ball, 2002). Öğrencilerin yeni bilgi öğrenmeleri ve öğrendikleri bilgiye dayalı problemlere cevap verebilmeleri temel düzey düşünme süreci içinde yer almakta iken öğrendikleri bilgileri öğelerine ayırabilme, önceki öğrenmeleri ile karşılaştırma yapabilme, yeni durumlara öğrendiklerini aktarabilme, yeni bir ürün ortaya koyma gibi beceriler üst düzey düşünme becerileri içinde yer almaktadır. Dolayısıyla Bloom taksonomisinde son üç basamak olan analiz, değerlendirme ve yaratma basamakları bahsedilen üst düzey düşünme becerilerini işaret etmektedir.

Nitekim literatürde öğrencilere, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme amacıyla anlama stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilirken, öğretmenlerin bu stratejileri, aslında üst düzey becerilerinden ayrı tutulmayan ve öğrenme süreci ile bütünleşmiş olan bilişsel süreçlerin aktif kontrolünü ifade eden, üst bilişsel becerilerin geliştirilmesi amacıyla da kullanabilecekleri sıklıkla vurgulanan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Irwin, 1991; Fogarty, 1994; Walsh ve Sattes, 2005). Dolayısıyla üst düzey düşünme ile üstbiliş birbiriyle yakından ilgilidir.

2.6. Üstbiliş

Okuduğunu anlama çalışmaları ile üstbiliş çalışmalarını birleştiren ilk çalışma Myers ve Paris tarafından 1978 yılında yapılmış olan ‘Çocukların okuma alanındaki üstbilişsel bilgileri ve farkındalık düzeyleri’ konulu çalışma olmuştur. Okuma alanında üstbilişin önemine ilişkin çalışmaların yapılmaya başlanması ile eşzamanlı olarak 1970’li ve 80’li yıllarda üstbilişin geliştirilmesi ve üstbilişsel stratejilerin okul programlarının içerisine ne şekilde yerleştirilmesi gerektiği eğitim psikologlarının önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir (Israel’den aktaran Saraç, 2010).

Okuduğunu anlama ile üstbiliş ve üstbiliş stratejileri arasındaki karşılıklı etkileşimin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle üstbiliş kavramının tanımına bakmak gerekmektedir.

Flavell üstbilişi; bireyin bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisi şeklinde açıklamış, izleme ve düzenleme gibi unsurlarının olduğunu belirtmiştir. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha zor olduğunun farkındaysam; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam; eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam üstbilişle meşgul oluyorum demektir (Aktaran Çakıroğlu, 2007).

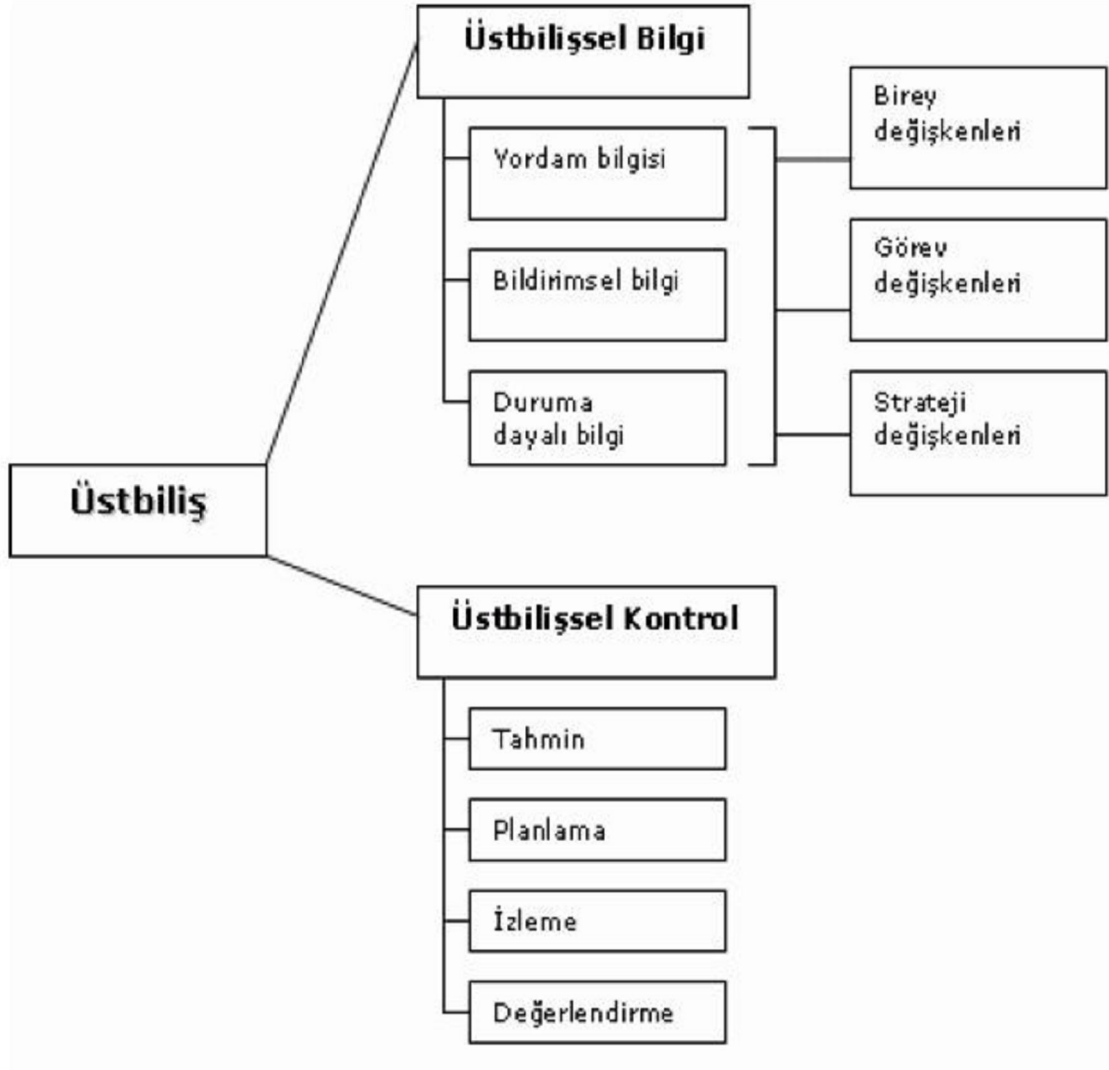
Wilson (2001), üstbilişi, bireyin düşünme sürecinin farkında olması ve bu süreci değerlendirme ve düzenleme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Bald ve Shimamura (1998) ise üstbilişi; kişinin kendi düşünceleri, bellekleri ve bilgileri hakkında düşünmesi olarak tanımlamaktadır.

Marzano vd., (1988)'ne göre üstbiliş belli görevleri yerine getirirken düşünmemizin farkında olmak ve daha sonra bu farkındalığı, ne yaptığımızı kontrol etmek için kullanmaktır. Benzer şekilde Wilson (1999) da üstbilişi bireyin kendi düşünme ve değerlendirmesi hakkında sahip olduğu farkındalık olarak tanımlamıştır. Ek olarak bu tanımda üç süreç ve işlem vardır: Bunlardan birincisi olan *üstbilişsel farkındalık*, bireylerin öğrenme süreçlerindeki farkındalığını, içerik bilgisi hakkındaki bilgilerini, kişisel öğrenme stratejilerini ve neyin yapıldığını ve neyin yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu ifade eder. İkincisi *üstbilişsel değerlendirme*dir ve bireyin belli bir durumda kullandığı düşünme kapasitesi ve sınırlılıkları hakkındaki yargıları ifade eder. Üçüncüsü ise *üstbilişsel düzenleme*dir ve bireyin bilişsel kaynaklarını verimli biçimde kullanabilmek için bilgiyi düzenlemesi ve yönetici becerileri kullanmasıdır.

Üstbiliş bireyin bildiklerinin bir değerlendirmesidir. Bu değerlendirmede öğrenme görevlerini ve onun ne gibi bilgi ve becerileri gerektirdiğini doğru bir şekilde kavramak önemlidir. Ayrıca bireyin belli bir durumda stratejik bilgisine nasıl başvuracağı, bu stratejiyi nasıl verimli ve güvenilir biçimde kullanacağı hakkında doğru çıkarımlar yapma becerisiyle bütünleşmiş olması gerekir (Taylor, 1999).

Literatüre bakıldığında yapılan araştırmalar üstbilişin özellikle önemli olduğunu, çünkü bireyin bilgiyi kazanması, kavraması, hatırlaması ve uygulaması gibi birçok beceriyi doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır.



Şekil 3: Üstbilişin Yapısı

Kaynak: Özsoy, 2007

Yukarıdaki modelde de görüldüğü gibi üstbiliş; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

Üstbilişsel bilgi, bilişsel süreçlerle ilgili kişinin kazanılmış dünya bilgisi ve kişinin kendi bilişsel yeteneklerinin yanı sıra başkaları ile ilgili kişisel bakış açısını ifade eder (Gama, 2004).

Üstbilişsel bilgi, kişinin bilişsel işlemlerinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin olarak ne bildiğidir (Flavell, 1979; Pintrich, 2002). Bir görevin başarılı bir şekilde sonuçlanması için kişinin ihtiyacı olan bilgidir.

Efklikes (2006)'ya göre ise kişi bilgisi, görev bilgisi, strateji bilgisi, amaç bilgisi, bilişsel işlevler bilgisi, bilginin geçerliliğine ilişkin bilgi ve zihin kuramı olmak üzere yedi farklı üstbilişsel bilgi türü bulunmaktadır. Ancak yapılan tanımlara bakıldığında hepsinin genel özelliği üstbilişi bilmeyi bilmek olarak tanımlamasıdır.

Üstbiliş bilgisi aşağıdaki türden soruları kişinin kendisine sorabilmesini ve cevaplayabilme özelliğini kapsar. Bireyin kendine bu türden soruları sorup cevaplayabilmesi; kendi üstbiliş sistemine ilişkin bilgisinin bir göstergesidir.

1. Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
2. Bu konu hakkında ne biliyorum?
3. Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
4. Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım;
5. Nasıl bir yol izlemeliyim?
6. Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
7. Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?
8. Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

Eğer kendi öğrenmelerine ilişkin kişi yukarıdaki soruları cevaplayamazsa; yani sorulara verdiği cevapları nasıl kontrol edeceğini, çalışma için ne kadar zaman ayıracağını, en etkili öğrenmek için nasıl bir yol izleyeceğini vb. bilemezse, öğrenme çok güç olur. Dolayısıyla aslında üstbiliş; öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Senemoğlu, 2012).

Üstbilişsel bilginin üç boyutu vardır (Schraw, 1998). Bunlar;

1. Yordam Bilgisi

2. Bildirimsel Bilgi
3. Durum Bilgisidir.

Yordam Bilgisi; bireyin, stratejileri nasıl kullandığı hakkındaki bilgisi (Schraw, 1998) ve bireyin en iyi öğrenme teknikleriyle ilgili bilgisidir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011). Bireyin performansını geliştirmek için uygulayacağı stratejiler hakkında bilgi edinmesi yordam bilgisi ile sağlanır (Yore ve Treagust, 2006). Ancak dikkat edilmesi gereken yordam bilgisi bir işi yapmayı değil, sadece işin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade etmektedir (Özsoy, 2007).

Bildirimsel Bilgi, kişinin kendi bilişleri ve stratejileri hakkında bilgiyi (Schraw, 1998), nasıl öğrendiğini ve nasıl öğrendiğini etkileyen nedenler ile ilgili bilgisidir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011). Bildirimsel bilgi bireyin söz konusu işi ya da görevi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesini ifade eder. Başka bir ifadeyle bireyin kendi sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir.

Durum bilgisi; bireyin stratejilerini ne zaman ve niçin kullandığı hakkında bilgidir (Schraw ve Dennison, 1994). Birey kullanacağı stratejilerin farkında olur ve onları hangi durumlarda kullanacağını bilir. Bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesini; diğer bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesini gerektirir. Durum bilgisi; bireyin yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir. Yani duruma bağlı bilgide bireyin, bir işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapıp yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir.

Flavell'e göre, üstbilişsel bilgi, daha sonra şu üç kategoriye ayrılan bilişsel bilgi süreçlerini kontrol etmek için kullanılabilen edinilmiş bilgi anlamına gelmektedir: kişinin bilgisiyle ilgili değişkenler, görev değişkenleri ve strateji değişkenleri (Aktaran Ku ve Ho, 2010).

Flavell'den Piltin (2008) 'in aktardığına göre bu üç değişken şu şekilde açıklanmıştır:

1. Birey değişkenleri: Bu değişkenin temelini bireyin kendisinin ve diğerlerinin bilişsel süreçlerinin niteliği ile ilgili inançları oluştur. Birey değişkeni üç kategoride incelenebilir.

a. *Bireye ait farklılıklar*, kişinin kendisi hakkındaki inancıyla ilgilidir. Örneğin; kişinin okumak yerine dinleyerek daha kolay öğrendiğine dair inancı.

b. *Bireyler arası farklılıklar*, kişinin diğerleri hakkında sahip olduğu ve karşılaştırmalar sonucunda elde ettiği bilgilerle ilgilidir. Örneğin; kişinin bir arkadaşının diğerine göre daha kolay hatırlayabildiğine olan inancı.

c. *Bilişe ait genellemeler* ise kişinin hayatın içinde kazandığı bilgilerle ilgilidir. Örneğin; kişinin öğrenilenlerin unutulmasının zamana bağlı olarak gerçekleştiğinin farkına varması.

2. Görev değişkenleri: Bireyin karşılaştığı bilginin doğası ve verilen görevin gerektirdikleri hakkındaki inancını ifade etmektedirler. Örneğin; kişinin kendisine verilen matematiksel problemler ilgili alan bilgisi, problemin gerekliliklerinin ve zorluk derecesinin farkında olması hakkındaki inancıyla ilgilidir. Görev değişkenleri iki alt grupta incelemek mümkündür (Kalafat'tan aktaran Pilten, 2008);

a. *Herhangi bir görevle uğraşırken karşılaştığımız bilginin doğası:* Örneğin, kişinin deneyimlerinden yola çıkarak kendisine yabancı olan bilgileri anlamak ve hatırlamak hem güçtür, hem de çok zaman alır.

b. *Görevin gerçekleri:* Verilen görevlerde yer alan bilgiler aynı olsa bile, bazı görevlerin çözümün daha fazla çaba gerektirmektedir. Örneğin; bir şeyi tanımak, onu hatırlamaktan daha kolaydır.

3. Strateji değişkenleri: Bireyin problemin çözümünde kullanılabilecek stratejilerin farkında olması, bilgilerini organize etme, çözümünü plânlama, sürecini izleme, sonuçlarını değerlendirme ve bunların ne zaman ve nerede uygulanacağını bilme davranışlarını içermektedir.

Üstbilişsel bilgi Türkçe derslerinde öğrenciye kendisiyle ilgili başarılı olduğu veya eksik olduğu konuların neler olduğuna yönelik farkındalık kazandırılarak kullanılabilir. Öğrenme sürecinde hangi stratejilerin uygun ve etkili bir şekilde

kullanılacağıının bilinmesi üstbilişsel bilgiyle ilgilidir. Örneğin metnin türüne göre okuma esnasında öğrencinin neler yapacağını, hangi okuduğunu anlama stratejisini kullanacağını planlaması üstbilişsel bilgiye örnektir.

Üstbilişsel kontrol ise bilişsel amaçlara ulaşmak için stratejik olarak üstbilişsel bilgiyi kullanma yeteneğidir (Demircioğlu, 2008). Üstbilişsel kontrol; öğrenme sürecinin birey tarafından kontrol edilmesi anlamına gelir. Diğer bir deyişle birey öğrenme sürecini planlaması, hangi stratejiyi/stratejileri nasıl kullanacağını belirlemesi, öğrenme sürecini izlemesi, süreç içinde hatalarını düzeltmesidir. Üstbilişsel kontrol stratejileri ile kendi öğrenme sürecini kontrol edebilen bir birey, sürecin başında belirlediği amaca en uygun yoldan ve en kısa sürede ulaşabilir.

Üstbilişsel kontrolün alt boyutlarından biri olan tahmin becerisi öğrencinin öğrenme sürecinin hedefleri, sürecin ne kadar zaman alacağı ve sürecin öğrenme özellikleri hakkında düşünmesini içermektedir. Aynı zamanda öğrencinin görevin zorluklarını öngörmesi ve öngörüye bağlı olarak beklentisini düzenlemesi beklenmektedir (Desoete, 2008).

Üstbilişsel kontrolün diğer alt boyutu olan planlama; görevi tanıma ve bu göreve yönelik olarak yapılacakları belirleme etkinliğidir. Başarılı öğrencilerin en çok zaman harcadıkları etkinliklerden biri olan görevi tanıma etkinliği, çoğunlukla öğrenme görevinin başında yapılmaktadır. Öğrenci, bu aşamada, öğrenme görevinin neler gerektirdiğini belirleme, önbilgilerini harekete geçirme, öğrenme sürecinde kullanacağı stratejileri belirleme gibi bir dizi etkinlik yapmaktadır (Meijer, Veenman & van Hout-Wolters, 2006). Planlama, okuyucunun okuma amacını belirlemesi ve bunun bilinciyle okumasıdır. Amaç belirleme, gerekli bilgiyi gereksiz olandan ayırt etmeye ve öğrenilmek istenen bilgiye odaklanmaya yardımcı olmaktadır (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010).

Schurter; planlama sürecinde öğrencinin kendine sorması beklenen soruları şu şekilde belirtmiştir;

1. Amacım nedir?
2. Hangi bilgiye ihtiyacım var?
3. Hangi stratejiyi kullanmalıyım?" (Aktaran Demircioğlu, 2008).

İzleme ise bireyin öğrenme sürecinde kavrayıp kavramadığını, performansının nasıl olduğunu ve kullandığı stratejilerin verimliliğini kontrol etmesidir (Schraw ve Moshman, 1995). Ayrıca okuyucunun okuma sürecini düzenlemesini strateji kullanımına doğru zaman ve şekilde karar vermesidir. İzleme stratejisi güden bir okuyucu stratejik bilgilerini okuma süreci içerisine doğru biçimde yerleştirmeye çalışmaktadır (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010, s. 92).

İzleme sürecinde öğrenci kendine aşağıdaki soruları yöneltmesi beklenmektedir (Schraw, 1998);

1. Doğru anladım mı?
2. Amaçlarıma ulaşabilecek miyim?
3. Değişiklik yapmama gerek var mı?

Değerlendirme, bireyin kendi öğrenme ürünlerine ve öğrenme sürecinde kullandığı stratejilerin etkililiğine yönelik karar vermesidir (Schraw ve Moshman, 1995). Bireyin okuma etkinliğinden sonra, okuma öncesi belirlediği amaca ulaşip ulaşmadığını belirlemesi, tahminlerini gözden geçirmesi, kullandığı stratejilerin etkililiği hakkında karar vermesi gibi etkinlikler değerlendirmeye örnek olarak verilebilir. Değerlendirme ise okuma sürecinin eksikliklerinin giderilmesi, gerekirse strateji değiştirilmesi ile ilgilidir. Örneğin anlamamanın tam olarak gerçekleşmediği ve okuma amacına ulaşamadığını fark eden bir okuyucu, metni yeniden okuma sürecine girişebilir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010, s.92).

Öğrencilerin değerlendirme için kendine sorması gereken sorular aşağıdaki gibidir Schraw (1998);

1. Amacıma ulaştım mı?
2. Süreçte başarılı olduğum noktalar nelerdir?
3. Başarısız olduğum noktalar nelerdir?
4. Gelecekte neyi farklı yapabilirim?

Drmrod (1990)'a göre tahmin etme, planlama, izleme ve değerlendirme üstbiliş yeterliliklerine sahip olan bir öğrencinin aşağıdaki davranışları göstermesi beklenir:

1. Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
2. Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
3. Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
4. Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
5. O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
6. Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi (Aktaran Özsoy, 2008).

Yapılan araştırmalar üstbilişin okumayla yakından ilgili olduğunu ve okumaya yönelik farkındalığının üstbilişsel becerilerinin geliştirilerek artırılabilceğini göstermektedir (El- Hindi, 1996). Dolayısıyla üstbiliş öğretilebilir bir beceri olmakla birlikte iyi birer okuyucu olmada dolayısıyla okuduğunu anlamada etkilidir.

Cook'a (Aktaran Gelen, 2003) göre, iyi okuyucuların ve zayıf okuyucuların okuma öncesi, okuma boyunca ve okuma sonrası üstbiliş davranışlarındaki belirgin farklar şunlardır:

1. Amacını anlar ve uygun stratejileri belirler. Zayıf okuyucular ise, hazırlanmadan direkt okumaya başlar.
2. Okuma sırasında iyi okuyucular, dikkatini verir. Metnin içeriğini önceden tahmin eder ve söyler. Okuduğunu anlama stratejisini kullanır. Yeni bilgileri organize eder ve eski bilgilerle bütünleştirir. Okuduğunu anlayıp-anlamadığını kendi kendine kontrol eder ve ne anladığını bilir. Zayıf okuyucuların ise kolayca dikkati dağılır ve endişeli olur. Direkt okur; önceden tahmin etmez, düşünmez. Okuduğunu anlamadığı zaman ne yapacağını bilmez. Önemli kelimeleri tanıyamaz. Eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıkları, bilgileri üst üste yığdıkları ve anlamadıklarının farkında olmadıkları belirlenmiştir.

3. Okuma sonrasında iyi okuyucular okuduğu şeyi çeşitli şekillerde anlatabilir. Çabasının başarısını nasıl etkilediğini görür. Önemli fikirleri özetler, ana fikri çıkarır. Zayıf okuyucular okuma sonrasında kendilerini başarılı hissettikleri, okuma ve düşünme etkinliğinin ise o anda bittiği belirlenmiştir.

Zayıf bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip olan bireylerin okuma boyunca dikkatlerinin kolay dağıldığı, endişeli oldukları, okuma öncesi hazırlık yapmadan, metni tahmin etmeden ve düşünmeden okumaya geçtikleri, metni öğrenmeleri arasında ilişki kuramadıkları görülmektedir. Buna karşın bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip okuyucuların dikkatli okuma yapabildikleri, okuma öncesi hazırlık yaptıkları, metni analiz edebildikleri, okuduklarını anlamada farklı stratejileri kullanabildikleri ve dolayısıyla okuma sürecini kontrol edebildikleri kısacası okuma öncesi, sırası ve sonrasında kapsayan tüm süreci bilinçli bir şekilde yürütebildikleri görülmektedir.

İyi okuyucular, bir parçayı okumadan önce, okuma sırasında ve okuduktan sonra, okumaları hakkında düşünmek ve kontrol etmek için üstbilişsel stratejiler kullanırlar. Üstbilişsel becerileri kullanmayan öğrenciler ekseriya okumadaki başarıları düşük olanlardır. Bu öğrenciler, çabalarının karşılığını alamayacaklarına inandıkları için denemeyi bırakırlar veya artık okudukları anlamadıkları zaman, farkına varmada (anlamada) başarısız olurlar. Öğrencilerin, üstbilişselliğe erişmeleri için, öğretmen, öğrencilere düşünceli olmayı ve kendi düşüncülerinin farkında olmayı öğretmek suretiyle, onların okuma-yazma programlarına katkılar yapmalıdır (Block ve Israel'den aktaran Mcknown ve Barnett, 2007).

Sonuç olarak Türkçe derslerinde iyi birer okuyucu olmaları için öğrencilerden beklenen; okuduklarını anlamaları ve okuma sürecinde aktif rol almalarıdır. Bu amaca ulaşmada ise üstbilişin dolayısıyla üstbiliş stratejilerinin önemi büyütür.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Üst Düzey Düşünme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Eisenman ve Gordon (1995); ‘Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde üst düzey düşünme becerileri programının değerlendirilmesi’ üzerine çalışmışlardır. Çalışmada dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma başarıları üzerinde geleneksel öğrenime karşı üst düzey düşünme programının etkisini incelemişlerdir. Çalışma grubu üst düzey düşünme programında 113 ve geleneksel öğrenim gören 72 öğrenci olmak üzere toplamda 185 öğrenciden oluşmaktadır. Öncelikle öğrencilere başarı ve düşünme becerilerinin incelenmesine yönelik ön test uygulanmıştır. Daha sonra üst düzey düşünme programının uygulandığı öğrenciler bilgisayar destekli her gün 45 dakika öğrenim görmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinde olumlu yönde değişim gözlenmiştir.

Bowman, Carpenter ve Paone (1998); okuduğunu anlamada işbirliğine dayalı öğrenmenin ve üst düzey düşünme becerilerinin etkisi üzerine yaptıkları araştırmada Batı Illinois’teki bir okulun altıncı sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler incelendiğinde; öğrencilerin öz-saygılarının eksik olduğu, okumaya ayırdıkları zamanın televizyon izlemeye ayırdıkları zamandan daha az olduğu, sınıf seviyesinin beklentinin altında olduğu, ebeveynlerin çocukların eğitimleriyle ilgilenmedikleri, okuma stratejilerinin kullanmada yetersiz oldukları görülmüştür. Araştırmacıların işbirliğine dayalı öğrenim ve üst düzey düşünme becerileri ile planladıkları öğrenim süreci sonucunda öğrencilerin okuduklarını anlamalarında iyileşme olduğu görülmüştür.

Barnett ve Mckown, 2007 yılında yaptıkları Üst Düzey Düşünme Becerileri Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Arttırma adlı çalışmada tahmin etme, bağ kurma, hayalinde canlandırma, anlam çıkarma, sorgulama ve özetleme okuma stratejilerini öğrencilere model olarak sesli düşünme ve görsel düzenleyicilerle öğretmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı okulda öğrenim gören 493 öğrenciden %92.3’ünü Kafkas kökenli, %1.8’ini İspanyol asıllı, %3.9’unu Afrika kökenli Amerikalı ve %0.8’ini Amerikalı, %1’ini ise Asya kökenliler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise 16 ikinci sınıf ve 17 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler; The Metacomprehension Strategy Index ile uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında tüm öğrencilerden; The

State Snapshot of Early Literacy ile uygulama öncesinde ve sonrasında ikinci sınıf öğrencilerinden ve uygulama öncesinde ve sonrasında The Test Ready Test ile 3. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Ayrıca araştırmacılar uygulama boyunca gözlem listeleri doldürmüşlardır. Stratejiler tüm sınıfça, grupça ve bireysel olarak uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde öğrencilerden alınan doğru cevapların yüzdelerine bakılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri bilgilerinde uygulama öncesinden sonrasına anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. 2. sınıflarda yapılan uygulamanın sonucunda; uygulama öncesinde 16 kişiden 9'u başarısızken, uygulama sonrasında bu sayı 6'ya inmiştir. 3. sınıflarda ise uygulama öncesi 17 öğrenciden 10'u başarısız iken uygulama sonrasında bu sayı 2'ye inmiştir.

Üst Düzey Eleştirel Düşünme Sorularının Modellenmesi Aracılığıyla Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi isimli eylem araştırmasında Petris (2008), sorgulama modeli çerçevesinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimindeki değişiklikleri incelemiştir. Sorgulama modeli Bloom'un sınıflamasına dayandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmakta olup araştırma 8 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Üçüncü sınıf düzeyine uygun olarak belirlenen metinler kullanılmıştır. Metne dayalı sorular bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına göre modellenmiştir. Araştırmada Bloom'un sınıflamasına dayalı geliştirilen sorgulama modelinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

'Yaratıcı Faaliyetler ve Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerileri' isimli çalışmalarında Ramirez ve Ganada (2008); kimya dersinde üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde yaratıcı faaliyetlerin etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu lisede öğrenim göre 60 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler Yaratıcı Faaliyetlerin olduğu (ICA) ve Yaratıcı Faaliyetlerin olmadığı (INCA) olmak üzere iki gruba rastgele ayrılmışlardır. 10 haftalık uygulama sürecinde ICA grubuna kimya derslerinde yaratıcı etkinliklerle öğrenim yapılmıştır. Ancak araştırma sonucunda ICA ve INCA grupları arasında üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Heong ve Diğerleri (2011) yaptıkları bir araştırmada teknik eğitim öğrencileri arasında üst düzey düşünme becerileri seviyesinin algılanmasını araştırmışlardır. Yapılan araştırmanın amacı Malezya Tun Hussein Onn Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde (FPTek) Teknik Eğitim öğrencileri arasında Marzano Üst Düzey Becerilerinin seviyesinin algılanmasını incelenmesidir. Çalışma grubunu FPTek'te öğrenim gören 158 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin araştırma, sorgulama becerilerine orta düzeyde sahip olduğu, karar alma, problem çözme becerilerinde ise yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır. Marzano Üst Düzey Düşünme becerilerinin akademik başarı, sosyo-ekonomik durum ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı araştırmanın diğer sonuçları arasındadır.

Yavaş (2013); yüksek lisans tezinde 'İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi' üzerine çalışmıştır. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili Sinanpaşa ilçesine bağlı 1'i ilçe merkezi ve 2'si ilçeye bağlı köy okullarından random (rastgele) yöntemiyle belirlenen ilköğretim okullarındaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmektedir. Araştırmanın başında 68 öğrencinin kitap okuma alışkanlıklarını ortaya koymak amacıyla kitap okuma inançları, kitap okuma tutumları ve kitap okuma durumlarına ilişkin geliştirilen ölçeklerden ve 5 açık uçlu sorudan oluşan anket sonuçlarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Diğer kısımda da öğrencilerin Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler ve bu metinlere ait üst düzey düşünme becerisini yordayan sorular aracılığıyla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin nasıl olduğu ortaya konulmuştur. Geliştirilen ölçeklerden ve 5 açık uçlu sorudan alınan cevaplar değerlendirilmiştir. Diğer yandan üst düzey düşünebilme becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan veri toplama aracında da alınan cevaplar her bir üst düzey düşünme becerisi için ayrı ayrı puanlanmıştır ve genel değerlendirme tablolarına ulaşılmıştır. Her bir öğrenci için analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama basamaklarına ait toplam puanların kitap okuma inancı, tutumu ve durumuyla olan ilişkisi değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: 4. ve 5. sınıf öğrencileri kitap okumaya yönelik genel olarak olumlu inanç ve tutuma sahiptirler. Bununla beraber düzenli olarak kitap okuma ve kitaba ulaşma oranları da genel olarak yüksektir. Son olarak da 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip

oldukları üst düzey düşünme becerilerinin kitap okuma inançları, tutumları ve durumlarıyla olan ilişkisi yüksektir.

2.7.2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Saraç (2010); ‘İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi’ isimli doktora çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri (üstbilişsel bilgi, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel beceri), genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki örüntülerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul ili Beykoz ilçesinde öğrenim görmekte olan ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri katılmıştır (N=91). Öğrencilerin üstbilişsel bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen, Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ‘Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu’ kullanılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel izleme düzeylerinin ölçülmesi için ise üstbilişsel izleme doğruluğu ölçümü kullanılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel becerileri ise yüksek sesle düşünme uygulaması yapılmış ve Meijer, Veenman ve van Hout-Wolters (2006) tarafından geliştirilmiş olan Metinden Öğrenme Sürecinde Aşamalı Üstbilişsel Etkinlikler Listesi'ne göre değerlendirilmiştir. Genel zekâ ölçümü için Raven Standart Progresif Matrisler testi kullanılmıştır. Okuduğunu anlama düzeyi ise çoktan seçmeli okuduğunu anlama düzeyi testi ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel beceri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı görülürken üstbilişsel izleme ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından bakıldığında elde edilen bulgular; üstbilişsel bilginin okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe katkı sağlamadığına, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel becerinin ise genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığına işaret etmektedir.

Bozkurt (2013); ‘Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki’ isimli yüksek lisans araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve okuma düzeyleri ile ilişkisi tespit edilmiştir. Tarama modeline göre tasarlanan araştırmanın evrenini 2918 beşinci sınıf öğrencisi oluştururken örneklem grubunda ise 600 beşinci

sınıf öğrencisi yer almıştır. Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ‘Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği’, okuma motivasyonları ‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ ve okuma düzeyleri ise boşluk tamamlama testi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve ailenin kitap alma durumu değişkenleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken, çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Okuma motivasyonu ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunurken, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre anlamlı farklılık olmadığı, ailenin kitap alma durumu ile içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun rekabet alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmazken, dışsal motivasyonun tanınma, sosyal ve uyum alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonunda genel olarak bağımsız okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu ve alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Çakıroğlu (2007); tarafından ‘Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi’ni belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca etkinlikler düzenlenerek öğretim sürecinde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama erişim düzeyi açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Diğer bir ifadeyle öğretilen üstbiliş stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama erişim düzeylerinin artmasında etkilidir. Üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Başka bir deyişle deney grubunda uygulanan üstbilişsel strateji öğretimi öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirmede etkilidir. Son olarak

üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2.7.3. Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği Stratejisiyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Singleton (2009) doktora tezinde direkt okuma de düşünme etkinliği stratejisinin okuduğunu anlama üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmasında kırsal bölgede bulunan üç ilkokuldan toplam 80 üçüncü sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Öğrencilerden 51'i kontrol grubunu, 29'u deney grubunu oluşturmuştur. Uygulama 7 hafta sürmüştür. İlk hafta ve son hafta öğrencilere okuduklarını anlamaya yönelik testler uygulanmıştır ve DR-Ta stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda DR-TA ile derslerine devam eden öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinde kontrol grubuna göre gelişme olduğu görülmüştür.

Defoe (1999) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin dil eğitimlerinde DR-Ta stratejisinin etkisini incelemiştir. Dil eğitiminde başarısı düşük olan öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilere üst düzey düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için DR-TA ve soru sorma stratejileri kullanılmıştır. Aynı zamanda benzetim yoluyla kelimelerin öğretilmesi yoluna gidilmiştir. Uygulama 12 hafta devam etmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı dil öğreniminde okuduğunu anlama becerilerinin başlangıçtaki seviyelerine göre gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada yeniden düzenlenmiş Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği (DR-TA) stratejisinin okumada üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisinin araştırılması planlanmıştır. Bu amaçla araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır.

Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipüle etmek, dışsal değişkenleri kontrol altına almak durumundadır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada iki deney bir kontrol grubu bulunmaktadır. Söz konusu gruplarda Tablo 1'deki işlemler gerçekleştirilecektir.

Tablo 1: Kontrol ve Deney gruplarında gerçekleştirilen işlemler

Grup	Öntest	Denel İşlem	Sontest
Kontrol	ÜDBÖ*	-	ÜDBÖ
Deney I	ÜDBÖ	DRTA**	ÜDBÖ
Deney II	ÜDBÖ	DRTA+SQ3R***	ÜDBÖ

Bu araştırmada öğretmenlerin Türkçe derslerini nasıl yürüttüklerine ilişkin mevcut durumu incelemek amacıyla gözlem ve görüşme yapılmıştır. Bu süreç araştırmanın nitel kısmını oluşturmaktadır.

Nitel araştırma, belli bir bağlamın ve etkileşimin bir parçası olarak olayları kendi tekliğinde anlamlandırma çabasıdır. Bu anlayış kendi içinde bir sondur, bu yüzden

gelecekte ne olacağını tahmin etmekle ilgilenmez fakat olayın geçtiği yerin doğasını anlamaya çalışır (Patton'dan aktaran Turan, 2013). Araştırma sürecinin başlangıcında deney ve kontrol gruplarında Türkçe derslerinin özellikle metin çalışmalarının nasıl yürütüldüğü gözlemlenmiş, daha sonra yapılan gözlemleri yorumlayabilmek için sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde mevcut ders içi uygulamaları hakkında sorular sorulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan uygulama yapma izni doğrultusunda Konya ili merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim öğretimine devam eden Zafer ortaokulu oluşturmaktadır. Konuyla ilgili izin yazısı Ek 1'de yer almaktadır.

Çalışma grubunda yer alan sınıflar arasında deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin gönüllülüğü esas alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait sayısal bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Kontrol ve Deney gruplarına ait sayısal bilgiler

Gruplar	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam
Kontrol	17	11	28
Deney I	13	17	30
Deney II	15	13	28

Çalışma gruplarının uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeylerinin denk olup olmadığını belirlenmesi için grupların ön test puan ortalamaları dağılımı normallik testi yapılmıştır. grupların ön test puanlarına ilişkin dağılım Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarında Ön test Puan Ortalamaları Dağılımı Normallik Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	z	P
Ön Test	Deney I	27	26,59	14,06	,104	,389
	Deney II	27	22,22	8,02	,131	,157
	Kontrol	25	26.52	11,17	,137	,125

Tablo 3 incelendiğinde Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0,05$). Bu da deney ce kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama becerileri bakımından istatistiksel olarak birbirlerine denk olduklarını göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen görüşme formu, gözlem formu ve Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Gözlem Formu

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (Bailey'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu amaçla uygulama öncesinde araştırmanın çalışma gruplarında Türkçe derslerinde metinlerin işleme süreci, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları nasıl yürüttükleri gözlemlenmiştir.

Sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışları ile ilgili araştırmalarda, sınıf içinde olup biten tüm olayları ve sınıf ortamının tüm özelliklerini gözlemek ve kaydetmek neredeyse olanaksızdır. Bu nedenle gözleme başlamadan önce neyin hangi kapsamda gözleneceğinin açık bir biçimde ortaya konması, yani araştırmacının belirli bir yönelimi olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu sebeple kullanılacak olan gözlem

formu oluşturulurken Necmettin Erbakan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş daha sonra gözlem formuna son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılan gözlem formu Ek 2'de verilmiştir.

3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada kontrol ve deney gruplarına Türkçe derslerinin işlenişine ilişkin araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme ('interview', mülakat), sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Görüşme, bireylerin, çeşitli konularda bilgi düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2007). Görüşme formunda öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma öncesinde hazırlık süreçleri, okuma sırasında kullandıkları stratejiler ve okuma sonrasında değerlendirme süreçleri hakkında sorular yöneltilmiştir.

Görüşme formu oluşturulmadan önce gerekli literatür taraması yapılmış ve elde edilen bilgiler doğrultusunda bir görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Görüşme formu taslağı Necmettin Erbakan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan iki öğretim üyesinin incelemesinden sonra sorular üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde öğretmenlerle gün ve saat belirlenmiş; görüşme öncesinde görüşmenin amacı, görüşme süresi ve görüşme sırasında dikkat edilecek konular tespit edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izinleri alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, sonrasında veriler düzenlenerek veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu Ek 2'de verilmiştir.

3.3.3. Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği

Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği, ön test ve son test olmak üzere iki form halinde uygulanmıştır. Ölçeğinin ön test ve son test formlarının birbirleriyle denkliklerini sağlamak amacıyla formlarda kullanılan metinlerin ve bu metinlere ait soruların eşitlenmesine çalışılmıştır. Eş değer iki formun hazırlanmasında dikkat edilen hususlar aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği

	Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği Ön test Formu	Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği Son test Formu
Metinlerin Okunabilirlik Düzeyi	76,5 (Kolay)	79,5 (Kolay)
Metnin Kaynağı	İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabı, Gizem Yayıncılık	İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabı, M.E.B.
Tema	Sağlık ve Çevre	Sağlık ve Çevre
Metnin Türü	Hikâye Edici Metin	Hikâye Edici Metin
Soru Türleri	Analiz, Sentez, Değerlendirme ve Yorumlama Becerilerine Yönelik Sorular	Analiz, Sentez, Değerlendirme ve Yorumlama Becerilerine Yönelik Sorular
Uygulama Süresi	40 dakika	40 dakika

Tablo 4'te görüldüğü gibi her iki formda da hikâye edici metin kullanılmıştır. Kullanılan hikâye edici metinlerin okunabilirlik düzeyleri birbirlerine denktir. Metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla Flesch tarafından geliştirilen ve Ateşman'ın (1997) Türkçeye uyarladığı aşağıdaki formül uygulanmıştır:

Okunabilirlik Sayısı: $198,825 - 40,175.A - 2,610.B$

A : Hece olarak ortalama kelime uzunluğu (toplam hece / toplam kelime)

B : Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu (toplam kelime / toplam cümle)

Denklem sonucuna göre birden yüze kadar çıkan değerlerin okunabilirlik karşılığı:

90 – 100 : Çok kolay

70 – 89 : Kolay

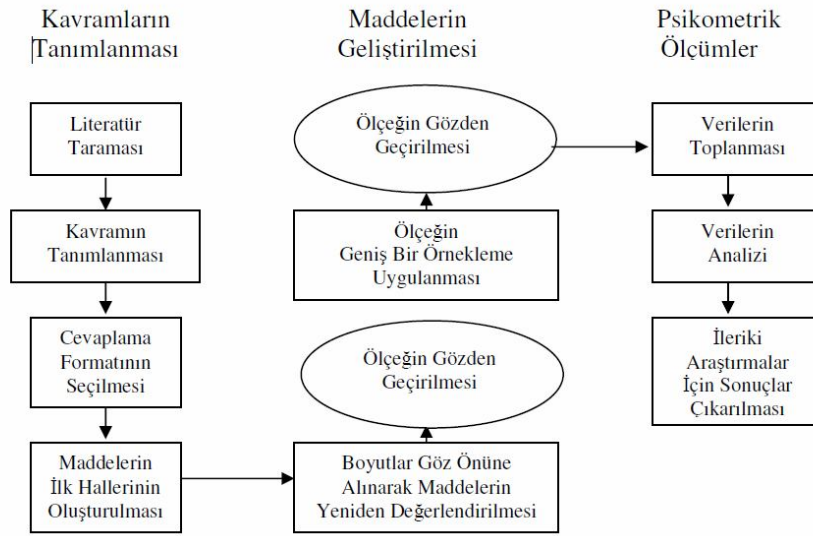
50 – 69 : Orta güçlükte

30 – 49 : Zor

1 – 29 : Çok zor

Yapılan hesaplamalar sonucu ön test formundaki metnin okunabilirlik düzeyi 76,5; son test formundaki metnin okunabilirlik düzeyi ise 79,5 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre iki metin de kolay düzeyinde yer almaktadır. Ayrıca ön test ve son testte kullanılan metinler Talim Terbiye Kurulu onaylı İlköğretim Türkçe 4. Sınıf ders kitaplarından seçilmiş olup Sağlık ve Çevre temasında yer almaktadır. Metinlerin seçildiği kitapların deney ve kontrol gruplarında okutulmamış olmasına dikkat edilmiştir. Metinlere yönelik ön test ve son testte yer alan soruların birbirleri ile tutarlı bir biçimde hazırlanmasına çalışılmıştır. Her iki formda da üst düzey düşünme basamakları olan analiz (5 soru), sentez (5 soru), değerlendirme (4 soru) ve yorumlama (5 soru) olmak üzere toplamda 19 soru hazırlanmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ait, denel işlem öncesi ve sonrası verilerin toplanmasında, ön ve son test olarak kullanılan Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeğinin (Ek 4) geliştirilmesinde Tracy ve Gibson (2005) tarafından ortaya konulan üç aşama kullanılmıştır (Şekil 4):



Şekil 4: Ölçek Geliştirmede Yöntem Bilgisi

Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeğini geliştirmede ilk aşama olarak nitelendirilen Kavramların Tanımlanması Aşamasında öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Okumada Üst düzey düşünme becerilerini tanımlayan kuramsal yapı ve ilgili araştırmalar göz önüne alınarak söz konusu düşünme becerilerini oluşturan 4 boyuta ulaşılmıştır: Analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama (Bloom, 1956; Tankersley, 2003)

Boyutların belirlenmesinin ardından bu boyutlar için hazırlanacak soru tiplerinin seçilmesi aşamasında, yine ilgili literatürden faydalanılmıştır. Üst düzey düşünme becerileri gibi daha karmaşık durumların değerlendirilmesinde açık uçlu soruların kullanımının uygun olacağına karar verilmiştir (Tankersly, 2005). Daha sonra, ölçeğin deneme formunda yer alacak ve her bir boyut için en az 5 tane olan açık uçlu soru hazırlanmış, böylelikle ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Bu form literatüre tekrar dönülmek suretiyle, okumada üst düzey düşünme becerilerini oluşturan boyutlar göz önüne alınarak tekrar incelenmiştir.

Bu aşamada ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla deneme formu, 8 alan uzmanı ve 2 ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan ölçeği Tablo 4'te sunulmuş olan 4 kritere göre değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kriterlere ilişkin uzmanların her bir madde için vermiş oldukları cevaplar için “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği, [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] şeklindeki güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda, araştırmanın güvenirliliğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur. Hesaplanan güvenirlilik katsayılarının tamamının %70'in üzerinde olması sebebiyle ölçek güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Tablo 5: Ölçeğin güvenirligine ait katsayılar

Madde No	Değerlendirme Kriterleri	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Güvenirlilik Katsayısı %
1	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	9	1	0,90
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	8	2	0,80
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	9	1	0,90
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	10	0	100
2	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	8	2	0,80
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	9	1	0,90
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	9	1	0,90
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	9	1	0,90
3	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	8	2	0,80
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	9	1	0,90
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	10	0	100
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	10	0	100
4	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	8	2	0,80
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	9	1	0,90
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	9	1	0,90
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	10	0	100
5	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	8	2	0,80
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	10	0	100
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	8	2	0,80
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	9	1	0,90

6	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	9	1	0,90
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	9	1	0,90
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	10	0	100
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	10	0	100
7	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	9	1	0,90
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	10	0	100
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	8	2	0,80
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	8	2	0,80
8	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	9	1	0,90
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	9	1	0,90
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	9	1	0,90
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	10	0	100
9	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	7	3	0,70
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	8	2	0,80
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	7	3	0,70
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	9	1	0,90
10	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	8	2	0,80
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	9	1	0,90
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	10	0	100
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	9	1	0,90
11	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	8	2	0,80
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	8	2	0,80

	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	9	1	0,90
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	9	1	0,90
12	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	10	0	100
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	10	0	100
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	8	2	0,80
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	10	0	100
13	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	9	1	0,90
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	10	0	100
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	8	2	0,80
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	8	2	0,80
14	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	7	3	0,70
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	6	4	0,60
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	6	4	0,60
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	6	4	0,60
15	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	9	1	0,90
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	9	1	0,90
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	8	2	0,80
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	10	0	100
16	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	10	0	100
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	9	1	0,90
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	8	2	0,80
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	8	2	0,80

17	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	10	0	100
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	9	1	0,90
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	8	2	0,80
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	8	2	0,80
18	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	8	2	0,80
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	7	3	0,70
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	7	3	0,70
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	8	2	0,80
19	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	8	2	0,80
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	9	1	0,90
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	9	1	0,90
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	8	2	0,80
20	Madde ölçülecek özelliği temsil edebiliyor mu?	10	0	100
	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	9	1	0,90
	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	8	2	0,80
	Madde önceden belirlenmiş boyutta yer alabilir mi?	9	1	0,90

Yukarıda belirtilen güvenilirlik çalışmasına ek olarak ölçeğin kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Kapsam geçerliği için Lawshe (1975) tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır (Yurdugül, 2005). Hakem sayısının kaç olacağı konusunda kesin bir sayı yoktur. Ancak beş kişiden oluşan bir hakem grubunun ideal olacağı söylenmiştir (Şencan, 2005). Bu çalışmada yine yukarıda belirtilen 10 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar her bir maddeyi “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya

da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Bu derecelendirmeler neticesinde uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Şekil 5’de de verilmiş olan kapsam geçerlik oranları (KGO) her bir madde için tek tek hesaplanmış ve Tablo 6’da sunulmuştur.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

N_G : Gerekli diyen uzmanların sayısı

N : Araştırmaya katılan uzmanların toplam sayısı

İlgili maddeye uzmanlardan yarısı “Gerekli” yanıtı vermiş ise $KGO=0$

İlgili maddeye uzmanlardan yarısından fazlası “Gerekli” yanıtı vermiş ise $KGO>0$

İlgili maddeye uzmanlardan yarısından fazlası “Gerekli” yanıtı vermemiş ise $KGO<0$

Şekil 5: Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)

Tablo 6: Deneme Ölçeğine Ait Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)

Madde No	Gerekli	Yararlı/Gereksiz	Gereksiz	KGO	Madde No	Gerekli	Yararlı/Gereksiz	Gereksiz	KGO
1	9	1	0	0,80	11	9	1	0	0,80
2	9	1	0	0,80	12	10	0	0	1
3	9	1	0	0,80	13	9	1	0	0,80
4	9	1	0	0,80	14	7	2	1	0,40
5	9	1	0	0,80	15	9	1	0	0,80
6	9	1	0	0,80	16	9	1	0	0,80
7	10	0	0	1	17	9	0	1	0,80
8	9	1	0	0,80	18	8	1	1	0,60
9	8	2	0	0,60	19	10	0	0	1
10	9	1	0	0,80	20	10	0	0	1

Her bir maddenin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) hesaplandıktan sonra, maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için literatürde, standart normal dağılım ilkelerinden yararlanılarak hesaplanmış olan Kapsam Geçerlik Ölçütleri (KGÖ) ile karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Bu araştırmada 10 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu bakımdan her bir maddenin KGO'sunun 0,62 anlamlılık düzeyinden yüksek olması beklenmektedir. Ölçek maddelerinden 9. ve 18. maddelerinin kapsam geçerlik oranları referans değerlerin altında hesaplanmıştır. Bu maddelere ait oranların referans değerlere yakınlığı ve ölçek içerisinde ait oldukları üst düzey düşünme becerilerine ait boyutları temsil etmeleri noktasındaki zorunluluk göz önüne alınarak, söz konusu maddelerin düzeltilerek nihai ölçeğe alınmasına, 14. maddenin ise ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tablo 7'de $P=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum referans değerleri sunulmuştur (Veneziano ve Hooper, 1997).

Tablo 7: Kapsam Geçerlik Ölçütleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99
6	0,99
7	0,99
8	0,78
9	0,75
10	0,62
.	.
.	.
.	.
35	0,31
40	0,29

Her bir madde için elde edilen KGO'larının, istatistiksel olarak anlamsız bulunanlar elemine edildikten sonra geriye kalan maddeler üzerinden; tüm KGO'ların ortalamaları hesaplanarak ölçeğin tamamını ait Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) elde

edilmiştir. KGI, $p=0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden hesaplanmıştır. Ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksi 0,82 bulunmuştur. Hesaplanan bu indeks, literatürde belirtilen 10 uzman görüşü için Kapsam Geçerlik Ölçütü olan 0,62 den büyük olduğu için oluşturulan tüm ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğuna karar verilmiştir.

Bu araştırmada ayrıca güvenilirliği belirlemenin belli başlı yöntemlerinden biri olan puanlama güvenilirliği yöntemi de kullanılmıştır. Bu tür güvenilirlik belirleme, puanlamanın bir puanlamadan diğerine veya bir puanlayıcıdan diğerine değişip değişmediğinin belirlenmesi ile gerçekleştirilir (Turgut, 1997). Bu durum göz önüne alınarak Üst düzey düşünme ölçeği 2014 yılı Mart ayında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerle benzer özellikte fakat bu gruplarda yer almayan 112 kişiye uygulanmıştır. Değerlendirmeler bir Türkçe Öğretmeni, bir sınıf öğretmeni ve araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Daha sonra araştırmacının vermiş olduğu puanlarla diğer iki değerlendirmecinin vermiş oldukları puanlar karşılaştırılmıştır. Ölçeğin puanlama sürecinde standardizasyonun sağlanması yoluyla güvenilirliği artırmak amacıyla, öğrencilerin kendilerine verilen metinlere ilişkin açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevapların değerlendirilmesinde kullanılması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen aşamalı değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı ile Türkçe öğretmenin ve araştırmacı ile sınıf öğretmenin vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir

Tablo 8: Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği (Ön Test) Puanlama Güvenirlik Çalışması

	Değerlendirme I (Türkçe Öğretmeni)	Değerlendirme II (Sınıf Öğretmeni)
Değerlendirme III (Araştırmacı)	0,90	0,92

Tablo 9: Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği (Son Test) Puanlama Güvenirlik Çalışması

	Değerlendirme I (Türkçe Öğretmeni)	Değerlendirme II (Sınıf Öğretmeni)
Değerlendirme III (Araştırmacı)	0,95	0,97

Tablo 8 ve Tablo 9 incelendiğinde araştırmacı ile Türkçe öğretmeninin ölçeğe vermiş puanlar arasındaki korelasyon sırasıyla katsayısı 0,90 (Ön test) ve 0,95 (Son Test) araştırmacı ile sınıf öğretmenin vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ise 0,92 (Ön Test) ve 0,97 (Son Test) olarak hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için hesaplanan korelasyon katsayısının en az 0,70 olması gereklidir (Turgut, 1997). Dolayısıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Üst Düzey Düşünme Becerileri ölçeğinin puanlama bakımından güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere ön test- son test olarak uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanmasına başlamadan önce öğrencilere ölçeği nasıl cevaplayacakları hakkında genel bilgiler verilmiş, bu araştırmanın amacı ve elde edilen verilerin ne şekilde kullanılacağı açıklanmış daha sonra ölçek dağıtılmıştır. Uygulama iki ders saati (40dk.+40dk.) olarak tamamlanmıştır. Bu işlem uygulama süreci öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grupları için tekrarlanmıştır. Uygulama 10 hafta sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde ise deney ve kontrol gruplarının Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeklerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde yine SPSS 18 yazılımından yararlanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan ölçeğin maddelerinin puanlanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan aşamalı değerlendirme ölçeği (Tablo 10) kullanılmıştır.

Tablo 10: Aşamalı Değerlendirme Ölçeği

Puan	Nitelikler
4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Soruda ne demek istenildiğini tam anlamıyla anlar. ✓ Sorularda istenileni tam olarak yerine getirir. ✓ Kavramları anlar, metinle ilgili detaylı açıklamalar yapar, metinden hareketle kendi düşüncelerini ifade edebilir. ✓ İmla ve yazım kurallarına dikkat eder.
3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Soruyu anlar. ✓ Sorularda istenileni yerine getirir. ✓ Kavramları anlar. ✓ İmla ve yazım kurallarına yeterince özen göstermez.
2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Soruda ne demek istenildiğini kısmen anlar. ✓ Sorularda istenileni hatalı veya eksik yerine getirir. ✓ Kavramları anlar ama metinle ilgili cevaplarında karışık, tutarsız ifadeler yer alır.
1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sorularda ne demek istenildiğini anlayamaz. ✓ Sorularda istenileni yerine getiremez. ✓ Kavramları tam olarak anlayamaz, metni destekleyici ifadeler kullanamaz.
0	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Konudan bağımsız ifadeler kullanır. ✓ Sorulara metinle alakasız cevaplar verir.

Uygulama sürecinin etkililiğini belirlemek, deney-kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla öncelikle öğrencilerin kazanım düzeyleri puanları (erişi puanları) hesaplanmıştır. Bu puanlar, kontrol ve deney grubunda bulunan her bir öğrencinin son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak elde edilmiştir. Böylece bireyin davranışlarında meydana gelen, yapılan öğretimin hedefleriyle tutarlı tüm değişmelerin düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca standart sapma (S) ve aritmetik ortalama (\bar{X}) gibi betimsel istatistik tekniklerinden de faydalanılmıştır.

3.6. Deney Gruplarında Gerçekleştirilen Uygulama Süreci

Araştırmada Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarına ön test uygulandıktan sonra Deney gruplarının sınıf öğretmenlerine uygulama süreci ile ilgili bilgilendirici toplantı yapılmıştır. Araştırmacı tarafından örnek bir uygulama yapılarak deney gruplarında uygulama sürecinin nasıl izleneceği kendilerine anlatıldıktan sonra takip edilen Türkçe ders kitabından metinler belirlenmiştir. Uygulama hikâye edici ve bilgi verici metinler ile gerçekleştirildiği için ders kitabında şiir veya serbest okuma metninin işleneceği haftalarda uygulamalara ara verilmiştir. Her uygulama öncesinde bir sonraki uygulamanın etkinlik dokümanları deney gruplarının sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Araştırmacı uygulamalarda gözlemci olarak bulunmuştur. Böylece sürecin düzenli bir şekilde devam etmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Deney I grubuna Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği (DR-TA) stratejisi uygulanmıştır. DR-TA stratejisi metinle ilgili tahminde bulunma stratejisi olması sebebiyle her uygulama öncesinde çocuklara metni okumadan gelmeleri hatırlatılmış böylece stratejinin tam olarak uygulanması amaçlanmıştır. Her uygulamada önce öğrencilere DR-TA stratejisine göre hazırlanmış etkinlik formu dağıtılmıştır. Formda metnin belirli yerlerinde bir sonraki paragrafta ne olacağına yönelik tahmin soruları yer almaktadır. Her metin için ortalama 3 veya 4 tahmin sorusu hazırlanmıştır. DR-TA stratejisine uygun olarak metnin işleniş tahmin sorularının olduğu yerlerde okumanın durdurulması, soruya göre tahminin yapılması ve okumaya tekrar devam edilmesi şeklinde yürütülmüştür. Metnin okunması bittikten sonra öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerle derse devam edilmiştir. DR-TA stratejisine göre planlanan etkinlik örneği Ek 4 'te verilmiştir.

Deney II grubuna ise Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği stratejisi üstbilgi stratejilerinden SQ3R stratejisi ile desteklenerek hazırlanan ders planı uygulanmıştır. Yine Deney II'de de öğrencilerin metinleri okumadan gelmelerine dikkat edilmiştir. DR-TA stratejisine göre yapılan uygulamadan farklı olarak üstbilgi stratejilerinden olan SQ3R stratejisinin adımları (S: Öğrencilerin okumadan önce metni genel olarak incelemesi, Q: daha sonra başlık ve resimlerinden yola çıkarak metinle ilgili soru oluşturmaları, R: metinle ilgili sorularına cevap almak için okumanın yapılması, R: metin okunduktan sonra metnin kısa bir özetinin yapılması/anlatılması, R: ders sonunda öğrenilen bilgilerin tekrar gözden geçirilmesi) yer almaktadır. Metnin okunması sürecinde yine DR-TA stratejisine uygun olarak metinle alakalı tahmin soruları etkinlikte yer almaktadır. Öğrencilerden önce okunacak metni genel olarak incelemeleri ve metinle ilgili soru yazmaları istenmiştir. Daha sonra metin DR-TA stratejisine uygun olarak okunmaya başlanmış; tahmin sorularının olduğu yerlerde okuma durdurulmuş ve öğrencilerin sorulara cevap vererek okumaya devam edilmesi şeklinde okuma işlemi tamamlanmıştır. Daha sonra öğrencilerden metnin başında sordukları soruları metne bağlı olarak cevaplamaları istenmiştir. Ve son olarak sınıfta birkaç öğrenciye metin özeti anlatırılmış ve böylece metin tekrar gözden geçirilmiştir. SQ3R stratejisi ile yeniden düzenlenen DR-Ta stratejisine göre planlanan etkinlik örneği Ek 5'te verilmiştir.

Her iki deney grubunda da uygulamalarda öğrencilere etkinlik formları dağıtılmış daha sonra da araştırmacı tarafından formlar toplanılmıştır. Uygulama süreci sonunda Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Tablo 11'de Deney I ve Deney II gruplarında uygulama süreci tarihleriyle birlikte verilmiştir.

Tablo 11: Deney Gruplarında Haftalara Göre Uygulama Metinleri

Uygulama Tarihleri	Uygulama Metinleri
02.12.2013	Dumanlı Baca (3. Tema)
10.12.2013	Haydi Süngere (3. Tema)
18.12.2013	Niçin Deprem Oluyor? (4. Tema)
07.01.2014	Dost Irmak (4. Tema)
17.03.2014	Pinokyo (6. Tema)
24.03.2014	Çivi (6. Tema)
07.04.2014	Düş Kurmak (7. Tema)
21.04.2014	Yağmur Gözlü Çocuk (7. Tema)
05.05.2014	Deneyci Bora (8. Tema)
26.05.2014	Anı Çiçekleri (8. Tema)

3.7. Kontrol Grubunda Uygulanan Türkçe Öğretimi

Deney I ve Deney II gruplarında planlanan uygulama süreci devam ederken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış, o grupta Türkçe dersleri sınıf öğretmeni tarafından öğretim programı kapsamında devam ettirilmiştir. Metinler öğretmen kılavuz kitabında yer alan hazırlık, anlama, zihinde yapılandırma, kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme basamaklarına göre işlenmektedir. Derslerin işlenişi şu şekildedir.

- İlk aşama olarak öğrencilerde metinde yer alan konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma gibi çalışmalar yapılmaktadır.

- İkinci aşamada metnin okunması, metinde varsa anlamı bilinmeyen kelimeler üzerine çalışma, metnin incelenmesi ve öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yaptırılması şeklinde yürütülmektedir.

- Üçüncü aşamada metinde anlatılanlar öğrencinin kendi hayatıyla, diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirmesine yönelik yine çalışma kitabında bulunan etkinliklerin uygulanmasına devam edilmektedir.
- Dördüncü aşamada metinden yola çıkarak konuşma ve yazma etkinlikleri yapılmaktadır.
- Son olarak beşinci aşamada metnin anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimlenmesi

Deney ve kontrol gruplarının betimlenmesi için yapılan çalışmalar sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar şu şekildedir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlerinin Özellikleri

	Kontrol Grubu Öğretmeni (Z.T)	Deney I Grubu Öğretmeni (E. Y)	Deney II Grubu Öğretmeni (Ü.Y)
Yaş	47	51	44
Cinsiyet	Erkek	Kadın	Erkek
Mezuniyet	Selçuk Üniversitesi Niğde Eğitim Yüksek Okulu (Niğde Üniversitesi)	Selçuk Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi	Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Mesleki Kıdem	28 yıl	20 yıl	17 yıl
Uygulama yapılacak olan sınıfta kaç yıldır sınıf öğretmeni olarak çalıştığı	4 yıl	4 yıl	2 yıl

Tablo 12'ye bakıldığında deney ve kontrol grupları öğretmenlerinin yaşlarının mesleki kıdemlerinin ve uygulama yapılan sınıflarla çalışma sürelerinin birbirine denk

olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sadece biri eğitim fakültesi mezunu iken diğer ikisi farklı alan mezunu olup sınıf öğretmenliğine formasyon eğitimi alarak geçiş yaptıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.2. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kendilerine okuma öncesi hazırlık çalışmaları, okuma sürecinde herhangi bir okuduğunu anlama stratejisi kullanıp kullanmadıkları ve okuma sonrası öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yönelik nasıl bir değerlendirme süreci takip ettikleri sorulmuştur.

Kontrol ve Deney I'ın öğretmenleri okuma öncesi hazırlık olarak öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikleri yaptıklarını onun dışında herhangi bir hazırlık çalışması yapmadıklarını belirtmişlerdir. Deney II'nin öğretmeni ise öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin dışında okumaya başlamadan önce öğrencilere kısa bir sohbet gerçekleştirdiğini, okunacak metnin konusuna yönelik ipucu verici karşılıklı konuşma yaptıklarını belirtmiştir. Deney II'nin öğretmeni Ü.Y. şunları ifade etmiştir;

'Eğer pazartesi ise hafta sonu ne yaptıkları hakkında konuşuyoruz. Zaten çocukların bazıları o hafta işlenecek metni okuyarak geliyor. Karşılıklı konuşmalar sırasında işlenecek metinle bağdaştırarak bir ön hazırlık gibi yapıyoruz. Bazı çocuklar var mesela bir şeyler yazmayı seven. Onlar bazen kısa hikâyeler yazıp geliyor onlara söz veriyoruz. Biraz onun üzerine konuşuyoruz. Böyle böyle derse bir ön hazırlık gibi etkinliklerimiz oluyor'.

Her üç grubun öğretmeni de 'okuduğunu anlama stratejilerinden faydalananıyor musunuz?' sorusuna belirli bir stratejinin adını söyleyerek cevap verememiştir. Örneğin;

'Metni okumadan önce çocuklara metnini resimlerine bakmalarını istiyoruz. Daha sonra bu resimlerde ne gördüklerini, bu hikâyenin konusunun ne olabileceğini soruyoruz' (E.Y.)

‘Özelikle bir şey uygulamıyoruz. İşte öğrencilerden parmak kaldıranlar arasında sırayla parça parça metni okuyoruz. Daha sonra o metinle ilgili kılavuzda hangi etkinlik varsa onu uyguluyoruz tabi derslerde yetiştirmede biraz sıkıntı yaşıyoruz. Çok fazla etkinlik var hepsi yetişmiyor.’ (Ü.Y).

Sonuç olarak öğretmenler okuduğunu anlama stratejisi olarak belirli stratejilerden bahsedememişlerdir. Daha ziyade dersi nasıl işlediklerini anlatmışlardır. Genel olarak yeni öğretim programında çok fazla etkinlik olmasından şikâyetçi olduklarını belirtmişlerdir.

‘Yani bu yeni sistem bitirdi çocukları. Önceden cümle veriyorduk sonra kelimeye heceye gidiyordu o zaman çocuk anlıyordu. Okumaları falan hızlıydı. Şimdi çocuklar yavaş okuyor. Ben bazen okuma yarışı yapıyorum. Önceki öğrenciler gibi hızlı değiller. Çok fazla etkinlik var. Zaten yavaş okuyorlar bir de etkinlikler sıkıcı oluyor, yetişmiyor’ (Z.T)

Öğrencilerin okuduklarını anlamalarının değerlendirilmesi aşamasında her üç grubun da öğretmenleri yine diğer aşamalarda olduğu gibi öğretmen kılavuz kitabındaki değerlendirme etkinliklerini takip ettiklerini onun dışında bir uygulama yapmadıklarını bunun sebebi olarak ta zaman sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin;

‘Çocuklar zaten bir sürü etkinlik yapmak durumunda kalıyor. Bir de biz fazladan bir uygulama yapamıyoruz. Ödevler, okumalar falan ancak yetişiyor. Tabi programı da verilen tarihler içinde yetiştirmek zorunda olduğumuz için kitapta ne yazıyorsa onu uyguluyoruz.’ (Z. T.)

‘Yani değerlendirme derken zaten öğrenci çalışma kitabında etkinlikler var. İşte metni özetleme, metinle ilgili sorular vs. onları cevaplıyoruz sınıf olarak. Eğer varsa devamında dilbilgisi konusu onu işliyoruz. Zaten sınıflar kalabalık olduğu için kitaptakileri yapsak zaman bitiyor. Bazen yetişmediğinde eve bile verebiliyoruz kalan etkinlikleri. Ama genelde tam yetişiyor. Eğer fazladan birşeyler yapmak istesek sanırım konular sarkar’ (E.Y.)

Sonuç olarak yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ders kitabına bağlı kaldıkları görülmüştür. Hangi okuduğunu anlama stratejilerinden faydalandıkları sorulduğunda da

zaman, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları gibi sebeplerden dolayı farklı bir şey yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca okuduğunu anlama stratejileri konusunda da yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları daha görüşmeler esnasında gözlenen durumlar arasındadır.

4.1.3. Gözlem Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Her üç grupta da Atatürk temasında yer alan ‘İğde Ağacı’ adlı hikâye edici metin işlenişi gözlemlenmiştir. Gözlem yapılacak ders saatlerin seçiminde öğretmenlerin ders programlarının uygunluğu gözlemlenmiştir.

Yapılan gözlemler sonucunda Kontrol grubunda öğretmen önce sessiz okuma yaptırmış daha sonra metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bulma çalışması yapılmıştır. Yazma konusunda öğrenciler yavaş oldukları bilinmeyen kelimelerin bulunup deftere yazılması zaman alıyor. Neredeyse bir ders saati metnin okunması ve bilinmeyen kelimeler üzerine çalışmakla geçiyor.

Deney I grubunda önce çocuklar metni paragraflar halinde sırayla okuyor. Metin bu şekilde 3-4 kez okunuyor. Okuma bittikten sonra metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamları sözlükten bulunup deftere yazılıyor. Daha sonra öğrenci çalışma kitabında bulunan etkinliklere geçiliyor. İlk etkinlik verilen cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun kelimelerin bulunup yazılması etkinliğidir. Etkinlikler sırasında öğretmen sıra aralarında dolaşarak öğrencilerle yakından ilgileniyor. Bu şekilde bir ders saati tamamlanıyor.

Deney II grubunda ise metnin resimlerine bakılarak metnin ne hakkında olabileceği üzerine tahmin etme çalışması yapılıyor. Daha sonra metin okunmaya başlanıyor. Metin okunup bittikten sonra bilinmeyen kelimeler sözlükten bulunup defterlere yazılıyor. Bu sırada bir öğrenci de tahtaya kalkıp kelimelerin anlamlarını tahtaya yazıyor. Kelimeler cümle içinde kullanılarak metinle ilgili diğer etkinliğe geçiliyor. Bu şekilde ders tamamlanıyor ve bir sonraki Türkçe dersinde etkinliklere devam ediliyor.

4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

4.2.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi Kontrol grubu, Deney I ve Deney II gruplarının ‘Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri’ ölçeğinde analiz boyutuna aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin analiz boyutuna ait ön test ve sontest puanlarına ilişkin bazı betimsel istatistikler Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Analiz Boyutunda Grupların Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımlı t - Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Testler	X	N	SS	t	P
Analiz	Kontrol	Ön test	7,96	25	3,446	2,608	,015
		Son test	10,64	25	3,426		
	Deney I	Ön test	8,07	27	3,882	3,084	,005
		Son test	11,00	27	3,893		
	Deney II	Ön test	5,81	27	2,988	7,666	,000
		Son test	13,59	27	3,755		

Deney ve kontrol gruplarının analiz boyutu ön test ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımlı t-testi sonuçlarına göre tüm gruplarda analiz boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre tüm gruplarda analiz becerisinin geliştiği söylenebilir. Analiz boyutunda ortaya çıkan bu sonucun gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermek için verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Grupların Analiz Boyutu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Testler	Gruplar	N	X	Ss	F	P
Analiz	Ön test	Deney I	27	8,07	3,882	3,618	,032
		Deney II	27	5,81	2,988		
		Kontrol	25	7,96	3,446		

Tablo 14’de yer alan “Analiz” boyutuna yönelik varyans analizi sonuçlarına göre Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarının ön test puanları arasında Deney I ve Kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Analiz boyutu, ön test sonuçları incelendiğinde gruplar arasında fark çıkması, dolayısıyla bu farklılığında etkisinin ortaya konulmasının önemi göz önüne alınarak, grupların Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeğinin, analiz boyutundan almış oldukları puanlar bakımından farklılaşmanın ortaya konulması işleminde, tek yönlü kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Grupların son test puan ortalamaları ve ön testlerdeki farklılıklar göz önüne alınarak düzeltilmiş son test puanlarının ortalamaları 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: Analiz Boyutunda Grupların Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Betimsel Durumları

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	25	10,64	10,72
Deney I	27	11,00	10,84
Deney II	27	13,59	13,21

Düzeltilmiş son test ortalama puanlarına göre, gruplar analiz düzeyinde son testler bakımından yüksekten düşüğe sıralanırsa; Deney II grubu, Deney I grubu ve Kontrol grubu şeklinde sıralanmaktadır. Grupların düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü kovaryans analizi tablosu Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Analiz Boyutunda Grupların Ön Testlerine Göre Düzeltilmiş Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Durumlarını Gösteren Tek Yönlü Kovaryans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar	87,206	2	43,603	3,162	,048
D. Son Test	3,404	1	3,404	,247	,621
Hata	1006,659	73	13,790		
Toplam	1179,899	78			

Tek yönlü kovaryans analizi sonuçlarına göre, farklı gruplarda bulunan öğrencilerin analiz boyutunda ön testlerine göre düzeltilmiş son test puanları ve yapılan Bonferroni testi incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($F_{(2-73)} = 3,162$; $P > 0,05$).

4.4. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi Kontrol grubu, Deney I ve Deney II gruplarının ‘Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri’ ölçeğinde sentez boyutuna aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Sentez Boyutunda Grupların Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımlı t - Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Testler	X	N	SS	t	P
Sentez	Kontrol	Ön test	8,44	25	3,280	-3,288	,003
		Son test	11,72	25	4,227		
	Deney I	Sentez	7,78	27	4,644	-3,629	,001
		Son test	12,15	27	3,666		
	Deney II	Sentez	6,85	27	3,243	-6,477	,000
		Son test	14,19	27	4,123		

Deney ve kontrol gruplarının sentez boyutu ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımlı t-testi sonuçlarına göre tüm gruplarda sentez boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre tüm gruplarda sentez becerisinin geliştiği söylenebilir. Sentez boyutunda ortaya çıkan bu sonucun gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermek için verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Grupların Sentez Boyutu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplar Arası Fark
Gruplararası	91,782	2	45,891	2,825	,066	-
Gruplarıçi	1234,521	76	16,244			
Toplam	1326,304	78				

Tablo 18’de görüldüğü gibi, araştırma grubundaki öğrencilerin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeğinin sentez boyutuna ilişkin elde etmiş oldukları puanların ortalamalarının, içinde buldukları gruplara (Kontrol, Deney I ve Deney II) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.5. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi Kontrol ve Deney gruplarının ‘Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri’ ölçeğinin değerlendirme boyutunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Bu alt probleme ilişkin araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ait bazı betimsel istatistikler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: Değerlendirme Boyutunda Grupların Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımlı t- Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Testler	X	N	SS	T	P
Değerlendirme	Kontrol	Ön test	8,44	25	3,280	-3,288	,003
		Son test	11,72	25	4,227		
	Deney I	Ön test	4,37	27	3,307	-5,315	,000
		Son test	8,41	27	3,640		
	Deney II	Ön test	4,26	27	2,505	-7,413	,000
		Son test	10,67	27	3,419		

Deney ve kontrol gruplarının değerlendirme boyutu ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımlı t-testi sonuçlarına göre Deney I ve Deney II grupları lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre Kontrol grubundaki öğrencilerin değerlendirme becerisinde gelişim görülmezken Deney I ve Deney II gruplarının uygulama süreci sonunda gelişim gösterdiği söylenebilir. Değerlendirme boyutunda ortaya çıkan bu sonucun gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermek için verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Grupların Değerlendirme Boyutu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplar Arası Fark
Gruplararası	292,477	2	146,238	8,917	,000	DeneyII- DeneyI DeneyI-Kontrol DeneyII- Kontrol
Grupiçi	1246,359	76	16,399			
Toplam	1538,835	78				

Tablo 20’de görüldüğü gibi, araştırma grubundaki öğrencilerin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeğinin değerlendirme boyutuna ilişkin elde etmiş

oldukları puanların ortalamalarının, içinde buldukları gruplara (Kontrol, Deney I ve Deney II) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu bulgu; deney gruplarında uygulanan okuma stratejilerinin, öğrencilerin okumada değerlendirme becerilerinin gelişimine anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Belirlenmiş olan değerlendirme becerisi puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla verilere LSD testi uygulanmıştır.

Farkların kaynağını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde yeniden düzenlenmiş DR-TA stratejisinin uygulandığı Deney II grubu ile doğrudan DR-TA stratejisinin uygulandığı Deney I grubu ve öğretim programının devam ettirildiği Kontrol grubu arasında değerlendirme becerisinin gelişiminde Deney II grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bununla birlikte Deney I grubu ile Kontrol grubu arasında da Deney I grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Bu durum öğrencilerin okumada değerlendirme becerilerini geliştirmede çalışma kapsamında ele alınan durumlar içinde en etkili olanın üstbilis stratejilerinden SQ3R'ye göre yeniden düzenlenmiş DR-TA stratejisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sadece DR-TA stratejisi ile gerçekleştirilen öğretim de okumada değerlendirme becerisini anlamlı biçimde etkilemektedir. Ancak DR-TA'nın yeniden düzenlenmiş biçimi çok daha etkili bir yöntem olarak değerlendirilmiştir.

4.6. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi Kontrol ve Deney gruplarının 'Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri' ölçeğinin yorumlama boyutunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Bu alt probleme ilişkin araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ait bazı betimsel istatistikler Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21: Yorumlama Boyutunda Grupların Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımlı t - Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Testler	X	N	SS	t	P
Yorumlama	Kontrol	Ön test	6,32	25	4,871	,479	,636
		Son test	5,60	25	4,865		
	Deney I	Ön test	6,37	27	4,533	-4,138	,000
		Son test	10,37	27	3,543		
	Deney II	Ön test	5,30	27	2,826	-8,367	,000
		Son test	13,07	27	3,441		

Deney ve kontrol gruplarının yorumlama boyutu ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımlı t-testi sonuçlarına göre Deney I ve Deney II grupları lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre Kontrol grubundaki öğrencilerin yorumlama becerisinde gelişim görülmezken Deney I ve Deney II gruplarının uygulama süreci sonunda gelişim gösterdiği söylenebilir. Yorumlama boyutunda ortaya çıkan bu sonucun gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermek için verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Grupların Yorumlama Boyutu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplar Arası Fark
Gruplararası	739,194	2	369,597	23,366	,000	DeneyII-DeneyI DeneyI-Kontrol DeneyII-Kontrol
Grupiçi	1202,148	76	15,818			
Toplam	1941,342	78				

Tablo 22’de görüldüğü gibi, araştırma grubundaki öğrencilerin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeğinin yorumlama boyutuna ilişkin elde etmiş oldukları puanların ortalamalarının, içinde buldukları gruplara (Kontrol, Deney I ve Deney II) göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu bulgu; deney gruplarında uygulanan okuma stratejilerinin, öğrencilerin okumada yorumlama becerilerinin gelişimine anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Belirlenmiş olan yorumlama becerisi puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla verilere LSD testi uygulanmıştır.

Farkların kaynağını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde yeniden düzenlenmiş DR-TA stratejisinin uygulandığı Deney II grubu ile doğrudan DR-TA stratejisinin uygulandığı Deney I grubu ve öğretim programının devam ettirildiği Kontrol grubu arasında yorumlama becerisinin Deney II grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bununla birlikte Deney I grubu ile Kontrol grubu arasında da Deney I grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Bu durum öğrencilerin okumada yorumlama becerilerini geliştirmede çalışma kapsamında ele alınan durumlar içinde en etkili olanın üstbiliş stratejilerinden SQ3R'ye göre yeniden düzenlenmiş DR-TA stratejisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.7. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi Kontrol grubu, Deney I ve Deney II gruplarının 'Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri' ölçeğinde aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23: Grupların Ön Test Ve Son Test Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımlı t - Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Testler	X	N	SS	t	P
Toplam	Kontrol	Ön test	26,52	25	11,170	-2,020	,055
		Son test	33,88	25	14,524		
	Deney I	Ön test	26,59	27	14,064	-4,439	,000
		Son test	41,93	27	13,496		
	Deney II	Ön test	22,22	27	8,026	-8,700	,000
		Son test	51,52	27	12,921		

Deney ve kontrol gruplarının üst düzey düşünme becerileri toplam puan ortalamaları bakımından ön test ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımlı t-testi sonuçlarına göre Deney I ve Deney II grupları lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre Kontrol grubundaki öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri toplam puanlarında gelişim görülmezken Deney I ve Deney II gruplarının uygulama süreci sonunda gelişim gösterdiği söylenebilir. Üst düzey düşünme becerileri toplam puanları açısından ortaya çıkan bu sonucun gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermek için verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24: Grupların Toplam Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplar Arası Fark
Gruplararası	4060,540	2	2030,270	10,913	,000	DeneyII-DeneyI DeneyI-Kontrol DeneyII-Kontrol
Grupiçi	14139,233	76	186,043			
Toplam	18199,772	78				

Tablo 22’de görüldüğü gibi, araştırma grubundaki öğrencilerin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeğinin toplam puan ortalamalarının gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bulgu; deney gruplarında uygulanan okuma stratejilerinin, öğrencilerin okumada üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Belirlenmiş olan üst düzey düşünme becerisinin puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla verilere LSD testi uygulanmıştır.

Farkların kaynağını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde yeniden düzenlenmiş DR-TA stratejisinin uygulandığı Deney II grubu ile doğrudan DR-TA stratejisinin uygulandığı Deney I grubu ve öğretim programının devam ettirildiği

Kontrol grubu arasında üst düzey düşünme becerisinin Deney II grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bununla birlikte Deney I grubu ile Kontrol grubu arasında da Deney I grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Bu durum öğrencilerin okumada üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede çalışma kapsamında ele alınan durumlar içinde en etkili olanın üstbilis stratejilerinden SQ3R'ye göre yeniden düzenlenmiş DR-TA stratejisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan alt problemlerde elde edilen bulgulara yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi deney ve kontrol grupları arasında analiz basamağından aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizlerde gruplar arası anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F_{(2-73)} = 3,162$; $P > 0,05$). Başka bir deyişle ön test ve son test puanları arasında deney ve kontrol grupları farklılaşmamıştır. Bu demek oluyor ki uygulama sürecinde müdahale edilmeye kontrol grubu da analiz düzeyinde uygulama süreci sonunda ilerleme kaydetmiştir. Farklılığın çıkmaması öğretim programı çerçevesinde takip edilen Türkçe ders kitabında metinlerle ilgili yer alan etkinliklerin analiz düzeyinde sorular içermesi şeklinde açıklanabilir. Örneğin hikâye haritası yöntemi öğrencilerin birçok metinde uyguladıkları bir yöntem ve dolayısıyla analiz düzeyinde ‘hikayenin karakterlerini söyleme’ gibi sorulara öğrencilerin birçoğu cevap verebilmiştir. Yine Tema 3’teki Dumanlı Baca metninde ‘Başınızdan geçebilecek bir olayı yer ve zamana bağlı olarak oluş sırasına göre yazınız’ şeklindeki etkinlik analiz düzeyinde ‘metindeki olayları oluş sırasına göre anlatma’ ile paralel bir etkinliktir.

Araştırmanın ikinci alt problemi deney ve kontrol grupları arasında sentez basamağından aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizlerde ($p = ,066$) $> 0,05$ çıkmış dolayısıyla gruplar arası anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kontrol grubuyla Deney gruplarının son-test puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamasının sebebi olarak analiz boyutunda olduğu gibi sentez becerisine yönelik etkinliklerin de öğretim programında zaten yer alması söylenebilir. Örnekte ölçekte yer alan ‘*anahtar kelimelerden herhangi biriyle ilgili hatıra yazma*’ sorusu benzer şekilde çalışma kitabında ‘*anahtar kelimeleri kullanarak hikaye yazma*’ şeklinde yer almaktadır. Yine ‘*hikâyenin devamında ne olmuş olabileceği*’ ile ilgili soruya benzer olarak çalışma kitabında ‘*okunulan metnin yarı*

birakılmış halini tamamlama’ etkinliği yer almaktadır. Tüm metinlerde birbirine benzer şekilde sentez sorularına ağırlık verilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin sentez becerilerinde ön bilgileri olması sebebiyle uygulanan okuduğunu anlama stratejileri anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Birinci ve ikinci alt problemlerden elde edilen sonuçlara bakıldığında takip edilen Türkçe ders kitabında metinlere yönelik analiz ve sentez düzeyi sorulara ağırlık verildiği için öğrenciler bu düzeydeki soruları cevaplayabildikleri görülmektedir. Dolayısıyla farklı bir strateji kullanımı bu düzeydeki sorularla ilgili olarak öğrenci başarısını etkilememektedir. Nitekim Türkçe ders kitaplarının incelendiği birçok çalışmada ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik daha çok temel düzey soruların yoğunlukta olduğu üst düzey soru biçimlerinde ise ancak analiz ve sentez seviyesinde soruların olduğu belirtilmiştir (Ülper ve Yalınkılıç, 2010; Ensar, 2002; Durukan, 2009; Kuzu, 2013).

Araştırmanın üçüncü alt problemi deney ve kontrol grupları arasında değerlendirme basamağından aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir Yapılan ön testte ($p=,780 > 0,05$ gruplar arası farklılık yokken son testte ($p=,000 < 0,05$ deney grupları lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Yani okuduğunu anlama stratejilerinin üst düzey düşünme değerlendirme boyutunda olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Deney grupları lehine çıkan bu anlamlılığın deney grupları arasında da olup olmadığını kontrol etmek için iki grup arasında bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. t-testi sonucu ($p=,023 < 0,05$) Deney II grubu lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Bir başka ifade ile, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinden değerlendirme becerisinin gelişiminde araştırma kapsamında ele alınan 3 durum içerisinde en etkili yöntemin üst biliş stratejileri (SQ3R) göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiş okuduğunu anlama stratejisi (DR-TA) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi deney ve kontrol grupları arasında yorumlama basamağından aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir Yapılan ön testte ($p=,569 > 0,05$ gruplar arası farklılık yokken son testte ($p=,000 < 0,05$ deney grupları lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Yani okuduğunu anlama stratejilerinin üst düzey düşünme yorumlama boyutunda olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Deney grupları lehine çıkan bu anlamlılığın deney grupları

arasında da olup olmadığını kontrol etmek için iki grup arasında bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. t-testi sonucu ($p=,006 < 0,05$) Deney II grubu lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle değerlendirme boyutunda olduğu gibi yorumlama boyutunda da en etkili öğretim yönteminin, Deney II grubunda uygulanan, üst biliş stratejilerine göre yeniden düzenlenen DR-TA stratejisinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi deney ve kontrol grupları arasında üst düzey düşünme becerileri ölçeğinde aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir Yapılan ön testte ($p=,280 > 0,05$ gruplar arası farklılık yokken son testte ($p=,000 < 0,05$ deney grupları lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Yani okuduğunu anlama stratejilerinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde etkisi olduğu söylenebilir. Deney grupları lehine çıkan bu anlamlılığın deney grupları arasında da olup olmadığını kontrol etmek için iki grup arasında bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. t-testi sonucu ($p=,010 < 0,05$) Deney II grubu lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Sonuç olarak yeniden düzenlenmiş DR-TA stratejisi değerlendirme becerisinin gelişiminde DR-TA stratejisinin tek başına uygulanmasından daha etkilidir.

Yukarıda belirtilen sonuçlar, literatürde karşımıza çıkan ilgili araştırmaların sonuçlarını da destekler niteliktedir. İlgili araştırmalarda da DR-TA stratejisinin okuduğunu anlamayı geliştirici bir strateji olduğu sonucu karşımıza çıkmaktadır (Fogarty, 1994; National Reading Panel, 2002; Palinscar & Brown, 1984; Richardson ve Morgan, 1997; El-Koumy, 2004; Tankersley, 2005; Almanza, 1997; Erliana, 2011). Bu araştırmada Deney I grubunda sadece DR-TA stratejisi uygulanmış ve bu strateji öğretimi sonrasında Deney I grubunda bulunan öğrencilerin, okuduklarını değerlendirme ve yorumlama puanları bakımından, öğretim programına ve ders kitaplarına göre öğretimin sürdürüldüğü Kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha fazla gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Literatürde okuduğunu anlama üst düzey düşünmeyi tamamlayan bir süreç olarak tanımlanmakta ve her ne kadar alt düzey düşünme basamakları arasında da yer alsada, üst düzey düşünmenin temelini oluşturan bir süreç olarak ifade edilmektedir (Tankersley, 2005; Crowl et al., 1997). Buna göre, bu araştırmada okuduğunu anlamaya yönelik bir strateji olarak tanımlanan DR-TA'nın okuduğunu anlamayı geliştirici etkisinin, Deney I grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinden

değerlendirme ve yorumlama becerilerini de olumlu yönde etkilediği düşünülebilir ve bu sonuç literatürle uyumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın deney 2 grubunda yer alan öğrencilere üst biliş stratejilerine göre yeniden düzenlenmiş olan DR-TA stratejisi uygulanmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi Deney II grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme ve yorumlama becerilerinin gelişimi, kontrol grubunda yer alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha fazladır. Burada tartışılması gereken Deney II grubunda gerçekleştirilen öğretimin sonucunda ortaya çıkan gelişim farklılığının kaynağıdır. Bir başka deyişle Deney II lehine ortaya koyulan farklılık yukarıda tartışılmış, Deney I'de de uygulandığı ifade edilmiş ve Deney II grubunda da gerçekleştirilmiş olan DR-TA stratejisinden mi yoksa üstbiliş stratejilerinin DR-TA'ya etkisinden mi kaynaklanmaktadır? Deney II grubunda yer alan öğrencilerin hem kontrol hem de Deney I gruplarında yer alan öğrencilerden değerlendirme ve yorumlama becerilerinin gelişimleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha fazla gelişim göstermeleri sonucu farklılığın kaynağının üst biliş stratejilerine göre yeniden düzenleme sürecinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç da üst biliş ve üst düzey düşünme arasındaki ilişkiye dair literatürde ortaya konulan sonuçlarla uyumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir (Irwin, 1991; Walsh & Sattes, 2005).

Beşinci ve son alt problemden elde edilen sonuçlara bakıldığında okuduğunu anlama stratejilerinin uygulandığı deney gruplarının daha başarılı olduğu görülmüştür. başka bir deyişle okuduğunu anlama stratejileri üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini olumlu yönden etkilemektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlama ile üst düzey düşünme birbiriyle yakından ilişkilidir. Araştırmada elde edilen bu sonuçları destekleyen literatürde pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Eisenman ve Gordon, 1995; Mcknown ve Barnett, 2007; Petris, 2008; Bowman, Carpenter ve Paone, 1998).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları şu şekildedir;

1. Üst düzey düşünme becerilerinin alt boyutlarından olan analiz boyutunda uygulama sonunda Kontrol ve Deney grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ölçekte yer alan analiz basamağı sorularında tüm gruplar süreç sonunda gelişim göstermişlerdir. Dolayısıyla araştırmacı tarafından uygulanan okuduğunu anlama stratejileri deney gruplarında bir farklılık yaratmamıştır.

2. Sentez boyutunda da analiz boyutunda olduğu gibi kontrol ve deney grupları arasında uygulama süreci sonunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla uygulama sürecinde uygulanan DR-TA stratejisi ile yeniden düzenlenmiş DR-TA stratejisinin sentez boyutunda herhangi bir farkı yaratmadığı söylenebilir

3. Değerlendirme boyutunda kontrol ve deney grupları arasında deney grupları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Çıkan bu farklılığın deney grupları arasında da olup olmadığını kontrol etmek amacıyla yapılan analizlerde Deney II grubu öğrencilerinin uygulama sonunda Deney I grubu öğrencilerine göre değerlendirme basamağında daha başarılı oldukları görülmüştür.

4. Yorumlama boyutunda kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Deney grupları arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda ise Deney II grubundaki öğrencilerin Deney I grubu öğrencilerine göre yorumlama becerisinde daha başarılı oldukları görülmüştür.

5. Üst düzey düşünme becerileri toplam puanlarına göre kontrol ve deney grupları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Daha sonra deney grupları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde değerlendirme ve yorumlama boyutlarında olduğu gibi genel düzeyde de Deney II grubunun Deney I grubuna göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında öneriler;

1. Yapılan literatür taramasında üst düzey düşünme ile ilgili olarak kuramsal çalışmaların istenilen düzeyde olmaması sebebiyle üst düzey düşünme becerilerine yönelik çalışmaların yapılmasının kuramsal bir çerçeve oluşturma açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

2. Türkçe ders kitaplarında üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin bilhassa değerlendirme ve yorumlama düzeyinde eksik olduğu görülmüştür. Bu anlamda ders kitaplarında bilhassa değerlendirme ve yorumlama becerilerine yönelik etkinliklerin artırılması çocukların üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için faydalı olacaktır.

3. Deney ve kontrol gruplarının öğretmenleriyle Türkçe ders işleme süreçleri hakkında yapılan görüşmelerde öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Türkçe dersi başta olmak üzere öğrencilerin akademik başarılarında okuduğunu anlamının kritik bir öneminin olduğu göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin metin işlemede farklı okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarının önemi de artmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi için gerekli çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.

4. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde yapılmıştır. İlköğretimin diğer sınıf kademelerine yönelik üst düzey düşünme konusunda benzer çalışmaların yapılması hem öğrencilerin başarı düzeylerini, hem de mevcut öğretim programının yeterliliğini değerlendirme açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ahmad Seif, Ayat Abd Al-Qader. (2012). Evaluating the Higher Order Thinking Skills in Reading Exercises of English for Palestine Grade 8. Master Thesis. The Islamic University / Faculty of Education / Department of Curricula and Methodology. Gaza Erişim Adresi: <http://library.iugaza.edu.ps/thesis/105688.pdf>, Erişim Tarihi: 01.09.2013
- Akyol, H. (2009). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Kırkkılıç, A. (Ed.)(2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Allington R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), What research has to say about fluency instruction (pp. 94-105). Newark: International Reading Association.
- Almanza, T. (1997). The Effects of the D.R.T.A. and Cooperative Learning Strategies on Reading Comprehension. (Masters Thesis). Kean College of New Jersey. Erişim Adresi:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405565.pdf>, Erişim Tarihi: 16.06.2014
- Bağçeci, B., Döş, B. & Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (16), 551-566
- Baldo, J. W. & Shimamura, A. P. (2002). Frontal Lobes and Memory. In: Baddeley, A., Wilson, B., & Kopelman, M. (Eds.), Handbook of Memory Disorders (2nd Edition). John Wiley & Co: London. Erişim Adresi: http://istsocrates.berkeley.edu/~shimlab/2002_BaldoShim_Handbook-Chp.pdf, Erişim Tarihi: 11.05.2013

- Ball, A. L. (2002). Modeling Higher Order Thinking in Teacher Preparation: An Examination of The Relationship Between Course Objectives, Classroom Discourse and Assessment (Doktoral Thesis). The Faculty of The Graduate School University of Missouri. Colombia. Erişim Adresi: http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1969990766_015Ba%C5%9FaranMustafa-225-240.pdf, Erişim Tarihi: 20.03.2014
- Bloom, B. S. (ed.) (1956). Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain New York: McKay
- Bowman, Leigh A. & Others. (1998). Using Graphic Organizers, Cooperative Learning Groups And Comprehension. Action Research Project. Saint Xavier University. USA. Erişim Adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420842.pdf>, Erişim Tarihi: 16.05.2014
- Byrnes, J. P. (2007). Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts. Pearson Press (Third Edition). ISBN: 0205507719.
- Caine, R. N. Ve Caine, G. (2002). Beyin Temelli Öğrenme (1. Baskı). Gülten Ülgen (Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişimi Artırımına Etkisi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimler Enstitüsü / Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Ankara
- Çöğmen, S. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Çöğmen, S. ve Saraçaloğlu, A. S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 28, s.91-99.
- De Bono, E. (1987). The Direct Teaching of Thinking as a Skill. Thinking Skills Instruction: Concept and Techniques. National Education Association Washington. D.C. Erişim Adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED306559.pdf#page=218>, Erişim Tarihi: 08.05.2014

- Demircioğlu, H. (2008). Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demirel, Ö & Şahinel, M. (2006). Türkçe Ve Sınıf öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi
- Desoete, A. (2008). Multi-Method Assessment of Metacognitive Skills in Elementary School Children: How You Test is What You Get. *Metacognition Learning* (3). pp: 189–206.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerinde Taksonomik Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi*. Erişim Adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/181.pdf, Erişim Tarihi: 05.02.2014
- Efklikes, A. (2006). Metacognition And Affect: What Can Metacognitive Experiences Tell Us About The Learning Process?. *Educational Research Review*, 1 (1), 3–14.
- Eisenman, J. & Gordon, Jr. (1995). An Evaluation Of The Higher Order Thinking Skills Program With Fourth And Fifth Grade Students. *Education Consolidation Improvement Act Chapter 1: Higher Order Learning*
- El-Hindi, A. E. (1996). “Enhancing Metacognitive Awareness Of “College Learners”, *Reading Horizons*. 36(3), 214-230.
- El-Koumy, A. S. A. K. (2004). Metacognition And Reading Comprehension: Current Trends In Theory and Research. Erişim Adresi:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490569.pdf>, Erişim Tarihi: 01.03.2014
- El-Koumy, A.S.A.K. (2006). The Effects of The Directed Reading – Thinking Activity on EFL Students’Referential and Inferential Comprehension. Erişim Adresi:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502645.pdf>, Erişim Tarihi: 04.02.2014

- Ensar, F. (2002). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2(6),207-223.
- Erliana, S. (2011). Improving Reading Comprehension Through Directed Reading Thinking Activity (DRTA) Strategy. Journal on English as s Foreign Language, 1(1). Erişim Adresi: <http://fauziannor.files.wordpress.com/2013/03/santi-erliana.pdf>, Erişim Tarihi: 03.01.2014
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi,|| Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Güneş, F.(2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın
- Güneyli, A. (2008). Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması. Milli Eğitim Dergisi (179). 82-92.
- Haggard, M. R. (1988). Developing Critical Thinking with the Directed Reading-Thinking Activity. The Reading Teacher, Volume:41. Number: 6
- Hasbrouck, J., & Tindal G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. The Reading Teacher, 59(7), 636-644.
- Heong, Y. M. & Others. (2011). The Perception of The Level of Higher Order Thinking Skills Among Technical Education Students. International Conference on Social Science and Humanity. IPEDR vol.5. Singapore: IACSIT Press.
- Hughes, W. & Lawery, J. (2004). Critical Thinking: An Introduction to The Basic Skills (Fourth Edition). Canada

- Humos, O. A. (2012). An Evaluative Analysis of Comprehension Questions Level of Difficulty: A case of 12th Grade Palestinian English Student's Textbook. An - Najah Univ. J. Res. (Humanities). Vol. 26(3).
- Irwin, J.W. (1991). Teaching reading comprehension processes (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Keefe, J. W. & Walberg, H. J. (1992). Teaching For Thinking. National Association of Secondary School Principals Press. ISBN:0-88210-265-6. Virginia.
- Kerka, S. (1992). Higher Order Thinking Skills in Vocational Education. Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus. Erişim Adresi:<http://eric.ed.gov/?id=ED350487>, Erişim Tarihi: 03.06.2013
- King, F.J. , Goodson, L., & Rohani, F. (1998). Higher Order Thinking Skills: Definitions, Strategies, Assessment. A publication of the Educational Services Program. Erişim Adresi:http://www.cala.fsu.edu/files/higher_order_thinking_skills.pdf, Erişim Tarihi: 02.05.2013
- Ku , Kelly Y. L. & Ho, Irene T. Ho (2010). Metacognitive Strategies that Enhance Critical Thinking. *Metacognition Learning* (2010) 5:251–267
- Kuzu, S. T. (2013). CÜ Sosyal Bilimler Dergisi. 37(1). Erişim Adresi: <http://dergi.cumhuriyet.edu.tr/cumusosbil/article/view/2082/1008001830>, Erişim Tarihi: 05.03.2014
- Langenberg & others (2002). National Reading Panel. Erişim Adresi: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>, Erişim Tarihi: 03.02.2014

- Lewis, A. & Smith, D. (1993). Defining Higher Order Thinking. Theory into Practice, Vol. 32, No. 3, Teaching for Higher Order Thinking, sf.131-137
- Marzano, R. J. & Others. (1988). Dimension of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va. Erişim Adresi:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294222.pdf>, Erişim Tarihi: 02.03.2014
- Mcknown, B.A. & Barnett, C.L. (2007). Improving Reading Comprehension through Higher Order Thinking Skills. Unpublished Thesis. Saint Xavier university. <http://www.eric.ed.gov>
- Mcnamara, S. D & O'reilly, T. (2009). Theories of Comprehension Skill: Knowledge and Strategies versus Capacity and Suppression. In F. Columbus (Ed.), Progress in Experimental Psychology Research (pp. 113-136). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Newmann, F. M. (1987). Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections Between Theory and Practice. Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington, DC.
- Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. (2001). Educational Assessment of Students. The Clarinda Company Press (Third Edition). ISBN:0-13-013708-1.
- Palinscar & Brown (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. Cognition and Instruction, 1 (2) 117-175
- Petris, A. E. (2008). Developing Reading Comprehension Skills In Third Grade Students Through the Modeling of Higher Order Critical Thinking Questions
- Pilten, G., Temur, T., Sahin, A. & Demir, E. (2009). İlk Okuma ve Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

- Pilten, P. (2008). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Pintrich, P. R. (2002) The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice* (41). 219-225.
- Pressley, M., & Gaskins, I. (2006). Metacognitively Competent Reading Comprehension is Constructively Responsive Reading: How Can Such Reading be Developed in Students?. *Metacognition and Learning* (1). 99– 113.
- Resnick, L. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington D, C: National Academy Press.
- Richardson, J.S., & Morgan, R.F. (1997). *Reading to learn in the content areas*. Belmont, CA:Wadsworth Publishing Company
- Richmond, A.S., ve Hagan, L.K. (2011). Promoting Higher Level Thinking in Psychology: IS Active Learning The Answer? *Teaching of Psychology*. 38(2).
- Ruchwerk, S. (2010). *Reading Comprehension Across Different Genres: An Action Research Study*, Lesley University. Cambridge
- O'Tuel, F. S. & Bullard, R. K. (1993). *Developing Higher Order Thinking in the Content Areas K-12*. USA : Critical Thinking Books and Software.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi
- Özsoy, G. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özsoy, G.(2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Güz. 6(4), 713-740
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.

- Saraç, S.(2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zekâ ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science* (26). 113-125.
- Schirmer, B. R. (2010). Teaching The Struggle Reader. Library of Congress Cataloging –in- Publication Data. ISBN: 987-0-13-701744-7. U.S.A
- Selçuk, Z. (2000). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın.
- Senemoglu, N. (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi.
- Senemoğlu, N (2012); Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Pegem Akademi
- Sever, S. (1995). Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme. İstanbul: Ya- Pa.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. (4. Baskı). Ankara: Anı
- Singleton, J. C. (2009). The Effects of Directed Reading – Thinking Activity (DR-TA) on Third Grade Student’s Reading Comprehension in Rural School Districts. Doktoral Thesis. University of Mississippi. ISBN: 1109175612, 9781109175615
- Somadayo, S. , Slamet, Y. , Nurkamto, J. ve Suwandi, S. (2013). The Effect of Learning Model Drta (Directed Reading Thingking Activity) Toward Students’ Reading Comprehension Ability Seeing from Their Reading Interest. *Journal of Education and Practice*, 4(8). Erişim Adresi: <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/5193/5311>, Erişim Tarihi: 02.04.2014
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Tankersley, K. (2003). *The Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia. USA
- Tankersley, K. (2005). *Literacy Strategies for Grades 4-12*. Development. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia. USA
- Taylor, S. (1999). *Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abilities*", *Journal of College Reading and Learning*, 30 (1).
- Thomas, A. & Thorne, G. (2009). *How To Increase Higher Order Thinking*. Erişim Adresi: <http://www.cdl.org/resourcelibrary/articles/HOT.php?type=recent&id=Yes>, Erişim Tarihi: 11.01.2014
- Tracy, L. & Gibson, B. A. (2005). *Development of an instrument to assess student attitudes toward educational process in an undergraduate core curriculum*. Doctorate thesis, University of Arkansas.
- Turan, S. & Diğerleri. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası
- Ülper H. ve Yalınkılıç K. (2010). *Son iki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü*, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12). Erişim Adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/ulper_hakan_kadiryalinkilic.pdf, Erişim Tarihi: 01.03.2014
- Üstünlüoğlu, E. (2006). *Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Bilişsel Soruların Rolü*. *Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim-Öğretim Dergisi*. Yıl:31, Sayı:331

- Veneziano L, Hooper J. (1997). A Method for Quantifying Content Validity of Health-related Questionnaires. *Am J Health Behav* 1997;21(1):67-70.
- Walsh, J.A. & Sattes, B.D. (2005). *Quality questioning: Research-based practice to engage every learner*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Welsh Assembly Government (2010). *Guidance on the Teaching of Higher-Order Reading Skills, INSET Opportunities for Documents Teachers of All Subjects Across the Curriculum at Key Stages 2 and 3*. Erişim Adresi: <http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/schoolshome/curriculuminwales/higherorder/higherorderreading/?lang=en>, Erişim Tarihi: 15.05.2014
- Wilson, J. (1999). “Defining Metacognition: A Step Towards Recognising Metacognition as a Worthwhile Part of The Curriculum”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Melbourne.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül. Denizli
- Yore, L. D. & David F. T. (2006). Current Realities And Future Possibilities: Language And Science Literacy. Empowering Research And Informing Instruction. *International Journal Of Science Education*, 28(2–3),291–314.

EKLER

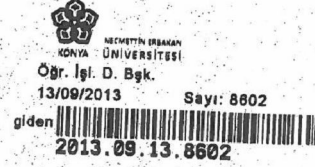
EK 1: Uygulama İzin Yazısı



KONYA

Sayı : 48178250-302/ 691
 Konu : Selva KENANLAR'ın
 Anket İzni Hk.

T.C.
 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
 Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Müdürlüğünüzün 30.07.2013 tarih ve 71052239-300/1128 sayılı yazısı.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Selva KENANLAR “Yeniden Düzenlenmiş Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği (DR-TA) Stratejisinin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” adlı tezi kapsamındaki araştırması ile ilgili Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 29.08.2013 tarih ve 83688308/605.99/2256632 sayılı yazıları ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Tahir YÜKSEK
 Rektör a.
 Rektör Yardımcısı

Ekler:

- Resmi Yazı (1 sayfa)
- Anket Formu (6 sayfa)



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308/605.99/2256632
Konu: Araştırma İzni

29/08/2013

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26/08/2013 tarihli ve B.30.2.KON.0.72.00.00/659 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Selva KENANLAR'ın "Yeniden Düzenlenmiş Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği (DR-TA) Stratejisinin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, Meram Zafer Ortaokulu 4. Sınıf öğrencilerine uygulanmasında sakınca görülmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:

Anket Formu(6 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

02 EYL 2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 46c5-6370-3d8e-a515-0aaa kodu ile yapılabilir.

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme:
Bilgi:F.GÖRES
Tel : 0332 353 30 50 /1319
istatistik42@meb.gov.tr

ABLAMIN KOLU KIRILDI

Bundan tam bir ay önceydi. Havalar artık düzelmeye başlamıştı. Bahar geldi diye pazar günü amcamlarla birlikte gezmeye gitmiştik. Ablam burada düşüp kolunu kırdı.

Ben ablamı düşerken görmedim ama anlattılar. Biz, amcamın oğlu Burak'la koruluğun altına üstüne getirirken ablam, Burak'ın küçük kardeşi Leyla'yı elinden tutmuş, annemlerin önünde uslu uslu yürüyormuş. İleride, ağaçların arasından bir hissetti duymuşlar. Annem çok korkmuş. Babam, 'Kaplumbağa veya tilkidir.' demiş. Ablam da ağaçlardan birinin yanında duran taşların üstüne çıkıp bakmak istemiş. İşte o anda ayağı kayıp düşmüş. Kolu taşların üstüne gelmiş. Ablamın haykırışını duyunca Burak'la koşup yanlarına geldik. Ablam sağ kolunu tutmuş ağlıyordu.

Amcam bu gibi olaylarda çok soğukkanlı ve bilgilidir.

Ablama,

- Sakın kolunu kıpırdatma, böylece bekle. Kırık olabilir, dedi.

Sonra telaş içinde ne yapacağını bilmeyen annem ve babam dönerek,

- Sakın olun, durun bakalım, dedi. Bu arada çevresine bakınıyor, bir şey arıyor gibiydi. Ama aradığını bulamadı.

Anneme,

- Yiyeceklerin yanında büyük bir pet su şişesi var mı, diye sordu.

Annem hemen pet su şişesini getirdi, içindeki suyu boşalttı. Amcam, pet su şişesini aldı. Şişenin baş tarafını kesip attı. Şişeyi boydan boya uzunlamasına keserek ikiye ayırdı. Bir tanesini anlamın koluna destek yaptı.

Daha sonra annemin boynundaki atkıyı istedi. Atkıyı pet şişenin altından geçirdi. Atkıya çaprazlamasına kocaman bir düğüm atarak pet şişeyi ablamın boynuna astı.

Amcam,

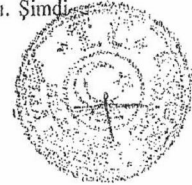
- İşte oldu, şimdi doğru hastaneye, dedi.

Babam ve amcam ablamı hastaneye götürürken biz eve döndük ve beklemeye başladık. Hepimiz ablam için çok üzülmüştük. Burak ve ben bir kenarda sessiz sessiz oturuyorduk.

Eve döndüklerinde ablam artık ağlamıyordu. Kolu, parmaklarından dirseğine kadar bembeyaz alçılar içindeydi. Aynı, amcamın yaptığı gibi boynuna asılıydı.

Hepimiz babamın elindeki röntgen filmiyle şaşkınlıkla inceledik. Ablamın kemikleri olduğu gibi görünüyordu. Böylece Burak ve ben, kolun alt bölümündeki iki kemik olduğunu öğrenmiş olduk.

Doktorların söylediğine göre amcam kolun altına bir destek koymakla çok iyi bir iş yapmıştı. Ablamın kolu kötü bir duruma gelmeden hastaneye ulaşmış, tam zamanında alçıya alınmıştı. Şimdi yapılacak şey yalnızca beklemek olacaktı.



- Kaç gün bekleyecek, diye sorduk Burak'la ilâmiz.

Ablam,

- Bir ay ..

- Bir ay mı? Ama bir ay çok uzun bir zaman!.. Tam otuz gün, diye bağırdım. Bir yandan da Benim kolum kırılıyordu her halde sıkıntıdan patlardı' diye düşünüyordum.

Burak,

- Bir ay boyunca ne yapacaksın, diye sordu ablama.

Babam,

- Tabi ki her zaman yaptığı şeyleri yapacak, diye yanıtladı Burak'ı.

İşte o günden sonra evde, okulda ve her yerde ablamın kraliçeliği ilan edilmiş oldu. Giyinmesine, elini yüzünü yıkamasına, saçını taramasına ve daha pek çok şeye hep biz yardım ediyorduk. Annem, babam, akrabalar, ablamın arkadaşları ona türlü türlü armağanlar alıyor, onu üzmemeye çalışıyorlardı.

Herkes ablamın üstüne titrerken iki gün önce işler değişti. Artık evin kralı benim. Çünkü çok kötü bir gribe yakalandım. Midem bulandı, başım çatlayacak gibi ağrıdı, gözlerim yandı ve ateşim kırk dereceye kadar çıktı.

Evdeki herkesi bir telaştır aldı. Babam ilk gece hemen bir doktor çağırdı. Nöbetçi eczaneden ilaçlarımı alıp eve getirdi. Annem bütün gece başında bekledi, ilaçlarımı zamanında verebilmek için uykusuz kaldı. Sonra da çorbalar, limonatalar... Ne yapacağını şaşırды.

Ablamın kolundaki alçıyı bugün çıkaracaklar. Ama o, bunu unutmuş gibi yapıyor ya da artık önemsemiyor. Sık sık yanıma geliyor, küçük armağanlar getiriyor bana. Israrla bir şey isteyip istemediğimi soruyor.

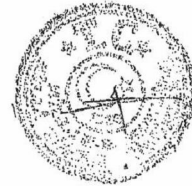
Ne istesem acaba?

Ne istediğimi düşündüncede aslında iyileşmekten başka bir şey istemediğimi anlıyorum.

Bugün sınıfça piknik yapacaktık. Kızlarda gün boyu koşup oynayacaktık. Oysa ben hastalandığım için gidemiyorum. Evin değil, dünyanın kralı bile olsam umurumda değil. Ben artık iyileşmek istiyorum.

Ayla ÇINAROĞLU

(Düzenlenmiştir.)



SORULAR

1. Hikayede geçen karakterleri söyleyiniz.
2. Hikayedeki olayları oluş sırasına göre sıralayınız.
3. Çocuk ve ablasının karakterleri hakkında bilgi veriniz.
4. Hikayenin en ilginç bölümü neresidir?
5. Çevrenizde hikayedeki çocuğa davranışları açısından benzeyen biri var mı? Sizce nasıl bir benzerlikleri var?
6. Ablasının yerine çocuğun kolu kırılıyorsa sizce çocuk bu durum karşısında nasıl davranırdı?



11. Sizce hikaye daha ilginç hale getirmek için nasıl yazılabilirdi?

12. Hikayenin ana fikri nedir?

13. Bu hikayeyi okuması için arkadaşınıza tavsiye edecek olsanız neden tavsiye edersiniz?

14. Çocuğun; ablasının kolunun kırılması karşısındaki davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz.

15. Sizce çocuk hasta olduktan sonra neden pişmanlık duygusuna kapılmış olabilir?

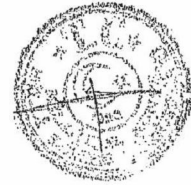
16. Çocuğun başına gelenler sizin başınıza gelse olaylar nasıl gelişirdi?



17. Ablasının kolu kırıldığında ona gösterilen ilgi karşısında çocuk neler hissetmiş olabilir?

18. Hikayenin geçtiği yeri ve zamanı istediğiniz şekilde değiştirip yeniden yazınız.

19. Hikayenin ana fikri düşünüldüğünde hikayenin yazarı sizce nasıl biri olabilir?



EK 2: Gözlem Formu**GÖZLEM FORMU**

Tarih:

Saat:

Öğretmen:

Sınıf:

Ders:

Gözlem Konusu:

Metnin Adı:

Metnin Türü:

Metne ilişkin Notlar:

Metnin İşlenişi:

Okuduğunu Anlamaya Yönelik alışmalar:

Sınıf İçi ğrencileri Değerlendirme Süreci:

EK 3: Görüşme Formu**GÖRÜŞME FORMU**

Okul:

Öğretmen Adı-Soyadı:

Okuma Öncesi Hazırlık Çalışması Yapıyor musunuz?

Metnin İşleniş Sürecinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanıyor musunuz?

Evet (Hangi Stratejilerden Faydalanıyorsunuz?)

Hayır(Neden?)

Değerlendirme Sürecinde Nasıl Bir Uygulama Yapıyorsunuz?

EK 4: Üst Düzey Düşünme Becerileri (Hot) Ölçeği-Öntest

ABLAMIN KOLU KIRILDI

Bundan tam bir ay önceydi. Havalarda artık düzelmeye başlamıştı. Bahar geldi diye pazar günü amcamlarla birlikte gezmeye gitmiştik. Ablam burada düşüp kolunu kırdı.

Ben ablamı düşerken görmedim ama anlattılar. Biz, amcamın oğlu Burak'la koruluğun altını üstüne getirirken ablam, Burak'ın küçük kardeşi Leyla'yı elinden tutmuş, annemlerin önünde uslu uslu yürüyormuş. İleride, ağaçların arasından bir hışırtı duymuşlar. Annem çok korkmuş. Babam, 'Kaplumbağa veya tilkidir.' demiş. Ablam da ağaçlardan birinin yanında duran taşların üstüne çıkıp bakmak istemiş. İşte o anda ayağı kayıp düşmüş. Kolu taşların üstüne gelmiş. Ablamın haykırışını duyunca Burak'la koşup yanlarına geldik. Ablam sağ kolunu tutmuş ağlıyordu.

Amcam bu gibi olaylarda çok soğukkanlı ve bilgilidir.

Ablama,

- Sakın kolunu kırırdatma, öylece bekle. Kırık olabilir, dedi.

Sonra telaş içinde ne yapacağını bilmeyen annem ve babam dönerek,

- Sakin olun, durun bakalım, dedi. Bu arada çevresine bakmıyor, bir şey arıyor gibiydi. Ama aradığını bulamadı.

Anneme,

- Yiyeceklerin yanında büyük bir pet su şişesi var mı, diye sordu.

Annem hemen pet su şişesini getirdi, içindeki suyu boşalttı. Amcam, pet su şişesini aldı. Şişenin baş tarafını kesip attı. Şişeyi boydan boya uzunlamasına keserek ikiye ayırdı. Bir tanesini anlamanın koluna destek yaptı.

Daha sonra annemin boynundaki atkıyı istedi. Atkıyı pet şişenin altından geçirdi. Atkıya çaprazlamasına kocaman bir düğüm atarak pet şişeyi ablamın boynuna astı.

Amcam,

- İşte oldu, şimdi doğru hastaneye, dedi.

Babam ve amcam ablamı hastaneye götürürken biz eve döndük ve beklemeye başladık. Hepimiz ablam için çok üzülmüştük. Burak ve ben bir kenarda sessiz sessiz oturuyorduk.

Eve döndüklerinde ablam artık ağlamıyordu. Kolu, parmaklarından dirseğine kadar bembeyaz alçılar içindeydi. Aynı, amcamın yaptığı gibi boynuna asılıydı.

Hepimiz babamın elindeki röntgen filmini şaşkınlıkla inceledik. Ablamın kemikleri olduğu gibi görünüyordu. Böylece Burak ve ben, kolun alt bölümündeki iki kemik olduğunu öğrenmiş olduk.

Doktorların söylediğine göre amcam kolun altına bir destek koymakla çok iyi bir iş yapmıştı. Ablamın kolu kötü bir duruma gelmeden hastaneye ulaşmış, tam zamanında alçıya alınmıştı. Şimdi yapılacak şey yalnızca beklemek olacaktı.

- Kaç gün bekleyecek, diye sorduk Burak'la ikimiz.

Ablam,

- Bir ay ..

- Bir ay mı? Ama bir ay çok uzun bir zaman!..Tam otuz gün, diye bağırdım. Bir yandan da

Benim kolum kırılıyordu her halde sıkıntıdan patlardı' diye düşünüyordum.

Burak,

- Bir ay boyunca ne yapacaksın, diye sordu ablama.

Babam,

- Tabi ki her zaman yaptığı şeyleri yapacak, diye yanıtladı Burak'ı.

İşte o günden sonra evde, okulda ve her yerde ablamın kraliçeliği ilan edilmiş oldu. Giyinmesine, elini yüzünü yıkamasına, saçını taramasına ve daha pek çok şeye hep biz yardım ediyorduk. Annem, babam, akrabalar, anlamın arkadaşları ona türlü türlü armağanlar alıyor, onu üzmemeye çalışıyorlardı.

Herkes ablamın üstüne titrerken iki gün önce işler değişti. Artık evin kralı benim. Çünkü çok kötü bir gribe yakalandım. Midem bulandı, başım çatlayacak gibi ağrıdı, gözlerim yandı ve ateşim kırk dereceye kadar çıktı.

Evdeki herkesi bir telaştır aldı. Babam ilk gece hemen bir doktor çağırdı. Nöbetçi eczaneden ilaçlarımı alıp eve getirdi. Annem bütün gece başımda bekledi, ilaçlarımı zamanında verebilmek için uykusuz kaldı. Sonra da çorbalar, limonatalar... Ne yapacağını şaşırırdı.

Ablamın kolundaki alçıyı bugün çıkaracaklar. Ama o, bunu unutmuş gibi yapıyor ya da artık önemsemiyor. Sık sık yanıma geliyor, küçük armağanlar getiriyor bana. Israrla bir şey isteyip istemediğimi soruyor.

Ne istesem acaba?

Ne istediğimi düşününce aslında iyileşmekten başka bir şey istemediğimi anlıyorum.

Bugün sınıfça piknik yapacaktık. Kırlarda gün boyu koşup oynayacaktık. Oysa ben hastalandığım için gidemiyorum. Evin değil, dünyanın kralı bile olsam umurumda değil. Ben artık iyileşmek istiyorum.

Ayla ÇINAROĞLU
(Düzenlenmiştir.)

SORULAR

1. Hikayede geçen karakterleri söyleyiniz.
2. Hikayedeki olayları oluş sırasına göre sıralayınız.
3. ocuk ve ablasının karakterleri hakkında bilgi veriniz.
4. Hikayenin en ilginç bölümü neresidir?
5. Çevrenizde hikayedeki çocuğa davranışları yönünden benzeyen biri var mı? Sizce nasıl bir benzerlikleri var?
6. Ablasının yerine çocuğun kolu kırılıysadı sizce ocuk bu durum karşısında nasıl davranırdı?
7. **Piknik / Doktor / Hediye** kelimelerinden herhangi biriyle ilgili başınızdaki geçen bir hatıranızı anlatınız.
8. Sizce hikayenin devamında neler olmuş olabilir?
9. Hikayeyi tanıtıcı bir resim yapınız.

10. Hikayedeki çocuğa başından geçenler karşısındaki davranışları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

11. Sizce hikaye daha ilginç hale getirmek için nasıl yazılabilirdi?

12. Hikayenin ana fikri nedir?

13. Bu hikayeyi okuması için arkadaşınıza tavsiye edecek olsanız neden tavsiye edersiniz?

14. Çocuğun; ablasının kolunun kırılması karşısındaki davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz.

15. Sizce çocuk hasta olduktan sonra neden pişmanlık duygusuna kapılmış olabilir?

16. Çocuğun başına gelenler sizin başınıza gelse olaylar nasıl gelişirdi?

17. Ablasının kolu kırıldığında ona gösterilen ilgi karşısında çocuk neler hissetmiş olabilir?

18. Hikayenin geçtiği yeri ve zamanı istediğiniz şekilde değiştirip yeniden yazınız.

19. Hikayenin ana fikri düşünüldüğünde hikayenin yazarı sizce nasıl biri olabilir?

ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ (HOT) ÖLÇEĞİ – SONTEST

MİDEMİN DOSTUYUM

Bir zamanlar, abur cubur şeyleri yemeyi çok seven bir çocuk vardı. Kilolu sayılırdı. Buna rağmen durmadan yer içerdi. Hep, “Patates cipsim hiç bitmese! Yesem yesem hiç doymasam!” der dururdu.

Okul çantasından bile kola, gofret, çikolata, cips gibi yiyecekler hiç eksik olmazdı. Zaten kocaman bir çantası vardı. O sanki minik bir market gibiydi. Teneffüs saatlerinde çantasındakilerin hepsini büyük bir iştahla yedi.

Bu obur çocuğun okulu iki sokak arasındaydı. Pencerenin yanındaki sıralardan birinde oturuyordu. Yiyeceği az kaldığı zamanlarda hep dışarıya bakardı. Çünkü çok soğuk olmayan günlerde, okulun önüne bir sürü satıcı gelirdi. Onları görmek çocuğun çok hoşuna giderdi. Zil sesiyle birlikte hemen yanlarına koşar, istediği yiyeceklerden alırdı.

Bir gün okulun önüne tatlı satan bir satıcı geldi. Adam, tatlıları tepsinin üzerine dizmiş, “Nar gibi kızarmış tatlılar!” diye bağıyordu.

Obur çocuk, satıcının sesini duyunca pencereden dışarı baktı, tatlıları görünce dayanamadı. Ders zilini zor bekledi. Zille birlikte hemen satıcının yanına koştu.

Kumbarasından akşam çıkardığı parayı satıcıya vererek

“En büyüğünden dört tane istiyorum!” dedi. Çocukcağız yine çok acıkmıştı. Tatlıların hepsini yedi ama tadına doyamadı. O sırada büyükannesinin, “Sokak satıcılarından bir şey alıp yeme yoksa hastalanırsın. Çünkü onlar hem dikkatsizce hazırlanıyor hem de açıkta satılıyor.” dediği aklına geldi.

Anne ve babası çalıştığı için ona büyükannesi bakıyordu. Sonra da “Bu tatlılar çok lezzetli. Galiba büyükannem abartıyor. Keşke biraz daha param olsaydı da birkaç tane daha alıp yeseydim.” diye söylendi. Bu sırada karnı “gur gur” guruldamaya başladı. Geçsin diye bisküvi, çikolata yedi ama geçmedi. Arkasından meyveli gazoz içti, o da işe yaramadı.

Eve geldiğinde hâlâ karnı gurulduyordu. “Nasıl olsa geçer.” diye düşündü. Kendine ıvır zıvır bir şeyler almak için bakkala gitti. Obur çocuk bu tür yiyeceklere, “ıvır zıvır” diyordu. Gittiği bakkal, onun en sevdiği yedi. Küçük bir dükkân olmasına rağmen içinde çok şey bulunurdu. Çocuk canının istediği yiyeceklerden aldı. Parasını öderken karnı daha farklı bir şekilde guruldadı. Yanındaki çocuk bile bunu duymuştu. O sesin çocuğun karnından geldiğine önce inanmadı. Bir kez daha aynı sesi duyunca annesine,

“Anne!.. Bu çocuğun karnında kurbağa var!” diye bağırdı.

Gerçekten de karnında sanki bir kurbağa “vırak, vırak!” diye ses çıkarıyordu. Obur çocuk ne yapacağını şaşırılmıştı. Sesin çıkmasını engellemek için eliyle karnına bastırdı. Ama geçmedi. Bakkaldaki herkes ona bakınca kendini kötü hissetti. Tombul beyaz yanakları ateş gibi kızardı. Elindeki yiyecekleri tezgâhın üzerine bıraktı ve oradan hızla uzaklaştı.

Aslında obur çocuğun midesi, yediği abur cubur yiyeceklere daha fazla dayanamamıştı. Şimdiye kadar sabretmişti ama bundan böyle sabretmeyecekti. Çünkü mide, o gün en yakın arkadaşı karaciğere,

“Bıktım artık! Her gün beni tıka basa dolduruyor. Onun çok fazla abur cubur şeyler yemesi beni rahatsız ediyor. Kendimi âdeta çöp torbası gibi hissediyorum. Bundan böyle o bana yardımcı olmazsa ben de ona iyi davranmayacağım.” diye dert yanmıştı.

Karaciğer, arkadaşı mideyi teselli etmek için,

“Biraz daha sabırlı olmalısın. O sağlığın değerini bilmiyor. Eğer bize zarar verdiğini bilseydi böyle yapmazdı.” demişti.

Aslında karaciğer sevgili dostu mideye hak veriyordu. Kendisi de bu konuda oldukça rahatsızdı. Obur çocuğun aldığı her kilo ile birlikte yaşlandığını hissediyordu. Bu da görevini tam olarak yerine getirmesini engelliyordu. Yine de midenin, obur çocuğa iyi davranmasını istiyordu. Ama arkadaşını ikna edememişti. Bundan böyle çocuk ne zaman abur cubur şeyler yerse mide de bir kurbağa gibi “vırak, vırak!” vıraklayıp duracaktı. Obur çocuk eve geldiğinde karnının guruldaması azalmıştı. Buna rağmen oldukça neşesizdi. Onu kapıda büyükannesine karşıladı. Çocuk daha ağzını açmadan karnından “vırak!” diye bir ses geldi. Büyükanne önce şaşırıldı. Sonra gülmeye başladı. Bir zamanlar kendisinin yakalandığı hastalığa, şimdi torunu yakalanmıştı.

Büyükanne,

“Sonunda sen de abur cubur hastalığına yakalandın. Miden artık isyan ediyor. Eğer onu yoran yiyecekleri çok yemeye devam edersen karnın sürekli vıraklayacak.” dedi.

Oysa çocuğun aklı dolaptaki gofretlerdeydi. Onları sabah okula giderken yanına almayı unutmuştu. İçinden, “En sevdiğim gofretler. Kola ile yemesi çok güzel oluyor.” diye geçirdi. Obur çocuk dayanamadı, gitti, dolaptan gofret aldı. Birkaç kutu da kola. Bir güzel yiyip içti. Bu sırada midesindeki kurbağa da yeniden harekete geçti. Durmadan “vırak, vırak!” vıraklayıp duruyordu. Zavalıcık bu kez çok korktu. Hatta bakkaldaki çocuğun, “Karnında kurbağa var!” cümlesinin doğru olabileceğini düşündü. Hemen odasına girdi ve kapıyı kilitledi. Ellerini yere koyup ayaklarını duvara dayadı, amuda kalktı. Sonra da ağzını açıp kurbağanın çıkmasını bekledi. Uzun süre böyle durdu ama kurbağa çıkmadı.

Obur çocuk o geceyi, “Yarın okulda karnım yine vıraklarsa!” korkusuyla geçirdi. Arkadaşlarının diline düşmek istemiyordu. Büyükannesinin haklı olabileceğini düşündü. Bu yüzden sabah kahvaltıda abur cubur şeyler yemedi. Hatta okula giderken çantasına sadece kitap ve defterlerini koydu. Elbette bir de büyükannesinin hazırladığı peynirli böreği. Gerçekten de o gün karnı hiç guruldamadı, vıraklamadı. İşte o günden sonra obur çocuk dengeli beslenmeye özen gösterdi. şekerli yiyecekleri çok tüketmediği için boyu da hızla uzadı. Böylece daha sağlıklı ve mutlu yaşadı.

Hikmet ULUSOY
Sağlık Öyküleri

SORULAR

1. Hikayede geçen karakterleri söyleyiniz.
2. Hikayedeki olayları oluş sırasına göre söyleyiniz.
3. ocuk ve babaannesinin karakterleri hakkında bilgi veriniz.
4. Hikayenin en ilginç bölümü neresidir?
5. Çevrenizde hikayedeki çocuğa davranışları yönünden benzeyen biri var mı? Sizce nasıl bir benzerlikleri var?
6. Babaanesi yerinde çocuğun anne ve babası olsaydı çocuğun abur cubur yemesi karşısında nasıl davranırlardı?
7. İvır-Zıvır / Mide / Bakkal kelimelerinden **herhangi biriyle** ilgili başınızdaki geçen bir hatıranızı anlatınız.
8. Sizce hikayenin devamında neler olmuş olabilir?
9. Hikayeyi tanıtıcı bir resim yapınız.
10. Hikayedeki ocuğa başından geçenler karşısındaki davranışları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

11. Sizce hikaye daha ilginç hale getirmek için nasıl yazılabilir?
12. Hikayenin ana fikri nedir?
13. Bu hikayeyi okuması için arkadaşınıza tavsiye edecek olsanız neden tavsiye edersiniz?
14. Babaannesinin çocuğa karşı davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
15. Sizce çocuk; midesinden gelen sesler karşısında neden korkmuş olabilir?
16. Çocuğun başına gelenler sizin başınıza gelse olaylar nasıl gelişirdi?
17. Abur cubur yemeye son vermesi sonucu karnının guruldaması geçince çocuk kendisini nasıl hissetmiş olabilir?
18. Hikayenin yerini ve zamanını istediğiniz şekilde değiştirerek yeniden yazınız.
19. Hikayenin ana fikri düşünüldüğünde hikayenin yazarının karakteri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

EK 5: DR-TA Stratejisine Göre Hazırlanan Etkinlik Örneği**HAYDİ SÜNGERE**

?

Hikayenin başlığına baktığınızda sizce
hikayede ne anlatılıyor olabilir?



.....
.....
.....
.....

?

Sizce yolculuğun devamında ne olmuş olabilir?



.....
.....
.....
.....

?

Sizce yağmurun şiddetle yağmasıyla beraber gemiye ve geminin içindeki insanlara ne olmuş olabilir.



.....
.....
.....
.....

?

Sizce Kara İzzet kime, ne diye bağıyor olabilir?



.....
.....
.....
.....

?

Sizce çocuğun babası ne söylemiş olabilir?



.....
.....
.....
.....

EK 6: Yeniden Düzenlenen DR-TA Stratejisine Göre Hazırlanan Etkinlik Örneği**HAYDİ SÜNGERE**

SORU

.....
.....
.....
.....
.....

?

Hikayenin başlığına baktığınızda sizce hikayede ne anlatılıyor olabilir?



.....
.....
.....
.....

?

Sizce yolculuğun devamında ne olmuş olabilir?



.....
.....
.....
.....

?

Sizce yağmurun şiddetle yağmasıyla beraber gemiye ve geminin içindeki insanlara ne olmuş olabilir.



.....
.....
.....
.....

?

Sizce Kara İzzet kime, ne diye bağıyor olabilir?



.....

?

Sizce çocuğun babası ne söylemiş olabilir?



.....

CEVAP

.....



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Selva KENANLAR	İmza:	
Doğum Yeri:	Konya		
Doğum Tarihi:	11.08.1984		
Medeni Durumu:	Bekâr		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim				
Ortaöğretim				
Lise				
Lisans				
Yüksek Lisans				
Becerileri:				
İlgi Alanları:				
İş Deneyimi:				
Aldığı Ödüller:				
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar				
Tel:				
Adres:				