

**Gazi Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne**

.../.../2007

Gülhiz Pilten'e ait "Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma  
Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından, Sınıf  
Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı):.....

Üye : .....

Üye : .....

Üye : .....

Üye : .....

## ÖZET

Son dönemlerde yapılan çalışmalar ana fikri belirlemenin önemini ortaya koymakta ve araştırmacılar ana fikir oluşturma becerisini hazırladıkları okuduğunu anlama becerileri listelerinde daima üst sıralarda yer vermektedirler. Nitekim bazı yazarlar ana fikri “okuduğunu anlama tekerleğinin merkezi” olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırmada ana fikir bulma stratejileri öğretiminin, ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi araştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulanan ana fikir bulma stratejileri öğretimi ile, kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yapıdaki öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin gelişimine etkisi karşılaştırılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden, ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılan grupla geleneksel öğretim yapılan grup arasında:

1. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından farklılaşma var mıdır?
2. Metnin konusunu bulma becerileri bakımından farklılaşma var mıdır?
3. Okuduğunu anlama becerileri bakımından farklılaşma var mıdır?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden, ana fikir bulma stratejisi öğretimi yapılan grupla geleneksel öğretim yapılan grubun:

4. Metnin konusunu bulma becerileri, metnin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Metnin ana fikrini bulma becerileri, metnin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okuduğunu anlama becerileri, metnin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma, ön test – son test kontrol gruplu deneme modelinde bir araştırmadır. Uygulanacak ana fikir bulma stratejisinin işlerliğinin ve bu stratejinin uygulamada ne kadar etkili olduğunun belirlenmesi amacıyla 3 hafta süre ile iki farklı gruba pilot uygulama yapılmıştır. Bunlardan biri deney ve kontrol grubu dışında bir gruba diğeri ise deney grubuna uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezinde bulunan ve eğitim öğretim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olan Emin Sağlamer İlköğretim Okulunun 5/A (kontrol grubu) ve 5/B (deney grubu) sınıfları oluşturmaktadır.

Deney grubuna ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılırken kontrol grubuna geleneksel öğretim uygulanmaya devam edilmiştir. Deneysel uygulama süresince deney ve kontrol gruplarında aynı metinler işlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Gözlem Formları, Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları, Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği ön test ve son test formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t testi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden, ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu arasında ;

1. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
2. Metnin konusunu bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
4. Metnin konusunu bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
5. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
6. Okuduğunu anlama becerileri bakımından hem bilgi verici metinlerde hem de hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ana Fikir Bulma, Okuduğunu Anlama, Üstbiliş.

## ABSTRACT

Recent studies have pointed the importance of the main idea determination and researchers always give a top place to the skill of the finding main idea in lists of reading comprehension skills they prepared. As a matter of fact, some researchers define the main idea as “the center of the reading comprehension wheel”.

In this study, the impact of teaching finding main idea strategies on the finding main idea and reading comprehension was investigated. Teaching finding main idea strategies applied to the students in experimental group and traditional teaching method applied to students in control group were compared on the basis of the impact on the improvement of reading comprehension and finding main idea skills. For this purpose, the answers of the following questions were searched:

Between the experimental and control groups;

1. Is there any difference in finding main idea skills?
2. Is there any difference in finding the topic?
3. Is there any difference in reading comprehension skills?

Between the experimental and control groups;

4. Does the skill of finding topic differ depending on the type of text?
5. Does the skill of finding main idea differ depending on the type of text?
6. Does the skill of reading comprehension differ depending on the type of text?

In this study, a pretest-posttest with control group model approach was used. A pilot study was conducted for 3 weeks to determine the applicability and the effectiveness of the finding main idea strategy in the application. One of these group was out of control and experimental group, while, the other group was experimental group.

The study groups comprise 5/A (control group) and 5/B (experimental group) classes in Emin Sağlamer Primary School, a public school in which instruction was conducted by Ministry of National Education.

While experimental group was taught finding main idea strategies, traditional teaching was continued in control group. The same texts were used in both groups during the study. Data were collected using Observation Forms, Interview Forms for Students and Teachers, Reading Comprehension and Finding Main Idea Forms as pretests-posttests, which were developed by the researcher. In the analysis of qualitative data, some statistical techniques, such as; percentage, frequency, average and t test for independent groups were used, while, the analysis of quantitative data were done using descriptive statistical method.

Study results showed that between experimental and test groups;

1. A significant difference was found in experimental group's favor regarding finding main idea skills.
2. A significant difference was found in experimental group's favor regarding skills of finding topic.
3. A significant difference was found in experimental group's favor regarding reading comprehension skills.
4. Regarding the skills of finding topic; although no significant difference was observed between groups in expository texts, a significant difference was observed in experimental group's favor in narrative texts.
5. Regarding the skills of finding main idea; although no significant difference was observed between groups in expository texts, a significant difference was observed in experimental group's favor in narrative texts.
6. Regarding reading comprehension skill, a significant difference was observed in experimental group's favor not only in expository texts, but also in narrative texts

**Key Words:** Finding main idea, Reading comprehension, metacognition

## ÖN SÖZ

Türkçe dersinin temel amaçlarından birisi anlatılmak istenenin tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır. Bilgi çağı denilen yüzyılımızda bilgi kadar, bilginin anlaşılması da önemlidir. Bu nedenle okuma becerilerini, anlama becerileri ile bir bütün olarak ele almak gerekmektedir.

Literatürde ana fikri belirlemenin metinden sonuç çıkarmak, etkili çalışmak, kritik okuma yapmak ve okuduğunu anlamak için gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Buna göre ana fikir bulma öğrencinin okuduğunu anlamayı gerçekleştirmesi için bir basamaktır. Tersini düşünülürse ise okuduğunu anlama becerisi ana fikir bulma için bir ön şarttır. Bu bakımdan okuduğunu anlamamanın temeli sayılabilecek olan ana fikir bulma becerisinin geliştirilmesi önemlidir. Bu çalışma ile ana fikir bulma stratejileri öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde, araştırmanın her aşamasında öneri ve katkılarının yanı sıra değerli zamanını, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, tez danışmanım, Doç. Dr. Hayati AKYOL'a içten teşekkür ederim. Ayrıca farklı bakış açıları ortaya koymak suretiyle çalışmama destek olan Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a ve Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ'e teşekkürü borç bilirim. Çalışmanın en güç aşamalarından biri olan, uygulama aşamasında her türlü imkânı tarafıma sağlayan, Emin Sağlamer İlköğretim Okulu yöneticilerine ve öğretmenlerinden, Yasemin Ekütekin'e, Nuran Akbaba'ya ve özellikle Şahru Pilten'e, uygulama sonucu elde edilen verilerin analizinde yapmış olduğu katkılarından dolayı M. İkbâl Yetişir'e ayrıca bu çalışmanın oluşmasında ve bu düzeye gelmesinde desteğini her zaman hissettiğim Nihan Şahinkaya'ya, değerli eşim Pusat Pilten'e ve canım oğlum Önder'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Gülhiz Pilten  
Ankara, 2007

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ii
ABSTRACT .....	iv
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xi

### I. BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Okuma ve Okuduğunu Anlama .....	1
1.3. Okuduğunu Anlama ve Üstbiliş Stratejileri .....	4
1.4. Ana Fikir ve Ana Fikir İfadesi Oluşturmanın Öğretimi .....	12
1.5. Problem Cümlesi .....	21
1.6. Alt Problemler .....	21
1.7. Sınırlılıklar .....	21
1.8. Tanımlar .....	22
1.9. Tezin Önemi.....	22

### BÖLÜM II

<b>2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>25</b>
2.1. Okuduğunu Anlama Ve Üstbiliş Stratejileri İle İlgili Araştırmalar .....	25
2.2. Ana Fikir Bulma İlgili Araştırmalar .....	39

### BÖLÜM III

<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>49</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	49
3.2. Çalışma Grubu .....	49
3.3. Veri Toplama Araçları .....	49
3.3.1. Gözlem Formları .....	50
3.3.2. Öğretmen Ve Öğrenci Görüşme Formları .....	51
3.3.3. Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği .....	52
3.4. Verilerin Analizi .....	55
3.5. Ana Fikir Bulma Stratejisinin Pilot Uygulama Çalışmaları .....	56
3.6. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Ana Fikir Bulma Stratejisi Çalışmaları .....	58
3.7. Kontrol Grubunda Uygulanan Geleneksel Türkçe Öğretimi .....	69

### IV. BÖLÜM

<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	<b>71</b>
4.1. Deney Ve Kontrol Gruplarının Betimlenmesi .....	71
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	71
4.1.2. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar .....	72
4.1.3. Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar .....	73
4.1.4. Gözlem Sonucu Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar .....	81
4.1.5. Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar .....	85
4.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	86
4.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	87
4.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	88
4.5. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	89
4.6. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	91
4.7. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	92



## BÖLÜM V

<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>95</b>
5. 1. Sonuçlar .....	95
5. 2. Öneriler .....	97
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>99</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>108</b>
EK 1: TDK'nın "Metacognition" Kavramı İle İlgili Yazısı .....	109
EK 2: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının Araştırma İzin Yazısı .....	110
EK 3: Gözlem Formu .....	111
EK 4: Öğretmen Görüşme Formu .....	113
EK 5: Öğrenci Görüşme Formu .....	115
EK 6: Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği .....	118
EK 7: Pilot Uygulama Sonucunda Stratejide Kullanılmasına Karar Verilen Metinler .....	132
EK 8: Metni Anlama Ve Ana Fikir Oluşturma Formu .....	147
EK 9: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön Test) 1. Bölümü (Sel Metni) İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar ve Metnin Ana Fikrini ve Konusunu Belirleme Düzeyleri .....	150
EK 10: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön Test) 2. Bölümü (Her Derde Deva Metni) İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar ve Metnin Ana Fikrini ve Konusunu Belirleme Düzeyleri .....	152
EK 11: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son Test) 1. Bölümü (Koca Seyit) İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar ve Metnin Ana Fikrini ve Konusunu Belirleme Düzeyleri .....	154
EK 12: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son Test) 2. Bölümü (Deniz Dibi Zenginlikleri) İçin	

Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar ve Metnin Ana Fikrini ve Konusunu Belirleme Düzeyleri .....	156
--	-----

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	: Ana Fikir Öğretimine Dair İş Analizi .....	16
Tablo 2	: Ön Test Ve Son Test Formlarının Özellikleri .....	52
Tablo 3	: Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön test) 1. Bölümün Puanlama Güvenirlik Çalışması .....	54
Tablo 4	: Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön test) 2. Bölümün Puanlama Güvenirlik Çalışması .....	54
Tablo 5	: Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son test) 1. Bölümün Puanlama Güvenirlik Çalışması .....	54
Tablo 6	: Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son test) 2. Bölümün Puanlama Güvenirlik Çalışması .....	55
Tablo 7	: Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Özellikleri .....	71
Tablo 8	: Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Ön test Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi .....	85
Tablo 9	: Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Fikri Bulma Ön test Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi .....	85
Tablo 10	: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ana Fikri Bulma Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi .....	86
Tablo 11	: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konu Bulma Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi .....	87
Tablo 12	: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi .....	88

Tablo13	: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Verici Metinlerde Konuyu Belirleme Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi .....	89
Tablo 14	: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Konuyu Belirleme Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi .....	90
Tablo 15	: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Verici Metinlerde Ana Fikri Bulma Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi .....	91
Tablo 16	: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Ana Fikri Bulma Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi .....	92
Tablo 17	: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Verici Metinlerde Okuduğunu Anlama Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi .....	92
Tablo 18	: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Okuduğunu Anlama Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi .....	93

## **ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 1 : Öğretim Analizi .....17

## **ÇİZELGELER LİSTESİ**

Çizelge 1 : Ana Fikir Yapılandırma Kullarılan Stratejiler ve Kurallar .....19

# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

### 1.2. Okuma ve Okuduğunu Anlama

“Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004:41). Başka bir tanımla okuma; “Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir” (Öz, 2001:193).

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır. Okuyucudan, yazarın verdiği mesajın ne olduğunu anlaması istenir. Eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu tür okuma belli sözcükleri seslendirmenin ötesine geçemez (Demirel, 1990).

“Günümüzde ise okuma yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır” (Akyol, 2003:14). “*Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretiminin temel amacı çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır*” (Akyol, 2006:29).

Okuma tanımlarının ortak özelliklerine baktığımızda, anlamamanın ön plana çıktığını görmekteyiz. Hangi amaçla okuma eylemi yapılırsa yapılsın, ister bir gazeteden haber almak, ister bir roman, hikâye ya da ders kitabı olsun, sonunda

ulaşılmak istenen hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, “okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir”.

Bilgi almanın temel yollarından biri olan okumanın amacına ulaşması için, anlamının da tam olarak sağlanması gerekir. Bir metnin okunması kadar anlaşılması da önemlidir. Ayrıca okuma becerilerinin geliştirilmesi için de anlama düzeyinin geliştirilmesi gerekmektedir (Güneş, 2000). Okullardaki bütün derslerin okumayı gerektirdiği düşünülürse, iyi ve tam olarak okuyamayan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması da beklenemez. *“Okullardaki öğrenme-öğretme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması bu süreçte ürünün, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını artırmaktadır. Bu durumda, okuduğunu anlama gücü düşük olanın öğrenmesi ise zorlaşmaktadır. Okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde, okuduğunu anlama gücü, sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebilmektedir”* (Özçelik, 1987:102).

Nitekim okuduğunu anlama gücü ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları, bu yargıları destekler niteliktedir. Bloom’un da içinde bulunduğu bir grup tarafından, 15 ülkeden seçilen orta öğrenimdeki öğrenciler üzerinde, kendi ana dillerinde okuduğunu anlama, dil-edebiyat, fen bilimleri ve matematik alanlarında olmak üzere dört başarı testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına bakıldığında, okuduğunu anlama gücü ile söz konusu üç alandaki başarı arasındaki ilişki katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. (Bloom, 1979, akt; Demirel, 1992).

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 kolaylaştırır. 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, 2006).

Irwin (1991, akt; Gelen, 2003) okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır:

1. **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.

## 2. **Tamamlayıcı 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 birbirleriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcıdır.

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

3. **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.

4. **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.

5. **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 ve üstbilis stratejileri geliştirilmiştir.

### **1.3. Okuduğunu Anlama ve Üstbilis Stratejileri**

Ülkemizde üstbilis kavramı araştırmacılar tarafından farklı terimlerle ifade edilmiştir. Literatürde bu kavram, yürütücü bilis (Senemoğlu, 2001), bilis ötesi



(Demirel, 2003 ve Güral, 2000), biliş üstü (Küçük ve Özcan, 2000) ve biliş bilgisi (Akdur, 1996) gibi farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Türk Dil Kurumu ise “Metacognition” kavramı için diğerlerine oranla yaygın olarak kullanılan “üstbiliş” ifadesini uygun görmektedir (Ek 1).

Üstbiliş kavramının tanım ve özellikleri, araştırmalarda benzerlik gösterirken, yerleştirildiği bağlam ve kendisine yüklenen işlevin farklı biçimlerde tasarlandığı gözlenmektedir. Eggen ve Kauchak (2001) üstbilişi, öğrencilerin çalışma stratejilerini kendilerinin belirlemesi biçiminde sınırlayarak, onu “öğrenme stratejisi” bağlamında incelemektedirler. Buna karşın, Woolfolk (1988), Caine ve Caine (2002), Blakey ve Shelia (1990) ile Welton ve Mallan (1999) üstbiliş kavramını, öğrencilerin kendi düşünme biçimlerinin farkında olmaları ve düşünme süreçlerini denetleyebilmeleri olarak bir “üst düzey düşünme biçimi” kategorisi içinde ele almaktadırlar.

Üstbiliş diğer düşünme boyutlarını da içine alan temel bir beceridir. Üstbiliş çok basit olarak kişinin kendi düşünme biçiminin ya da yolunun farkında olması, sistematik düşünme becerisi elde etmeyi bilmesi demektir (Doğanay, 1997).

Üstbiliş, genel olarak bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir. Diğer bir deyişle, üstbiliş bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır (Klausmeier 1985, akt; Senemoğlu, 2000). Biliş herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken; üstbiliş, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin farkında olması ve bilmesidir. Bilişsel stratejiler bireyin, bilgiyi elde etmesine ve işlemesine yardımcı olur. Örneğin, not almak, soru sormak ya da bir çizelgeyi doldurmak gibi. Üstbiliş stratejilerinde ise, öğrenmeyi planlama, uygulama ve sonunda kendini değerlendirme vardır (Vaidya, 1999).

Üstbiliş kavramının temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma, bilinçli davranma, kendini kontrol, kendini ayarlama ve kendini değerlendirme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Kişi öğrenirken tüm bu davranışları gösterir. Neyi, niçin, nasıl öğrendiğinin sürekli farkındadır ve onu izler.

Üstbiliş ile ilgili kuram ve araştırmalar, üstbilişin en az iki bölümden oluştuğunu göstermektedir. Bunlar; kişinin kendi hakkında bilgisi ve kendini kontrol etmesi, diğeri ise kişinin süreç hakkında bilgisi ve öğrenme sürecinin kontrolüne sahip olmasıdır. Birinci boyut; kendini verme, dikkat, tutum gibi alt ögelerden oluşurken, ikinci boyut; değerlendirme, planlama ve düzenleme gibi alt ögelerden oluşmaktadır. Bu ögelerin her birinin davranış haline getirilmesi için gerekli öğrenme yaşantıları bir alışkanlık olarak bireye kazandırıldığında, birey öğrenmeyi öğrenme becerilerini elde etmiş olur (Doğanay, 1997).

Üstbiliş, öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Kişide üstbiliş ile ortaya çıkması beklenen alışkanlıklar şunlardır:

- Kişinin kendi düşünme şeklinin farkında olması
- Planlama yapma
- Dönüte duyarlı olma
- Bu düşünme şeklinin etkililiğini değerlendirme (Doğanay, 1996).

Üstbiliş bilgisi ise, aşağıdaki türden soruları kendi kendimize sorabilme ve cevaplayabilme özelliğimizi kapsar. Bireyin kendi kendine bu türden soruları sorup cevaplayabilmesi, kendi biliş sistemine ilişkin bilgisinin bir göstergesidir. Örneğin;

- Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Bu konu hakkında ne biliyorum?
- Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim?
- Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?

- Hata yaptığım takdirde, hatamın kaynağını nasıl bulmalıyım?
- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

Üstbiliş becerileri ya da bilgisi, öğrenme sırasında etkin olarak, öğrenmeyi izleme becerileridir. Eğer, kendi öğrenmemizle ilgili yukarıdaki soruları cevaplayamazsak; yani sorulara verdiğimiz cevapları nasıl kontrol edeceğimizi, çalışma için ne kadar zaman ayıracağımızı, en etkili öğrenmek için nasıl bir yol izleyeceğimizi vb. bilemezsek, öğrenme çok güç olur (Senemoğlu, 2000).

Araştırmacılar öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve öğrenmelerini düzenlemek için çeşitli okuduğunu anlama ve üstbiliş stratejileri geliştirmişlerdir.

Strateji, “Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” olarak tanımlanmaktadır” (TDK, 2005: 1811).

Yapılmış araştırmalar ve ilgili kaynaklar incelendiğinde üstbiliş becerilerinin öğretiminin temelinde strateji kavramının yer aldığı görülür. Üstbiliş becerilerinin öğretilmesinde çok sayıda strateji kullanılmaktadır.

Hall ve Bowmann (1999) literatürdeki üstbiliş tanımlarına paralel olarak, üstbiliş tanımını üç boyutta ele almış ve bu boyutları temel alarak strateji geliştirmişlerdir. Bu boyutlar:

1. Okuyucu veya öğrenen olarak bireyin kendisi hakkında bilgi sahibi olması.
2. Bireyin kendisinden beklenen görevi anlaması.
3. Bireyin kullandığı stratejiyi öğrenmesi.

Weir (1998) etkili ve usta okuyucuların okuduklarını anladıklarından emin olmak için çeşitli üstbiliş stratejileri kullandıklarını belirtmektedir. Bu stratejileri şu şekilde sıralamaktadır.

- Okuduğunu anlayıp anlamadığını kontrol için, kendi kendini kontrol etme.
- Tahminlerde bulunma ve tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etme.
- Metinle ilgili sorular oluşturma ve bu soruları cevaplandırma.
- Tekrar okuma, okunan hikâyeyi tekrar anlatma ya da zihninde tekrar canlandırma.
- Metindeki örüntülerin farkına varma.
- Metinde bulunanlarla kendi yaşantıları arasında bağlantılar kurma.

Winne'in (1996) üstbilis modelinde, birbirine karışmış olan nesnelere hakkındaki bilgi ve bilişsel işlem süreci kavramları birleştirilerek tek bir yapı haline getirilmiştir. Bu model, insanların sahip olduğu bilgilerin iki seviyede -nesne ve üst seviyede- olduğunu belirtmekte ve iki tür bilişsel işlemi kapsamaktadır –üstbilis becerilerini kullanarak izleme ve kontrol-. Bu işlemler nesne seviyesindeki bilgi ile üst seviyedeki bilgi arasında köprü oluşturmaktadırlar.

Nesne seviyesinde bilgi bireyin kendi dünyası ile ilgilidir. Bilginin kaynağını bireyin hem dış dünyası hem de bilişsel iç dünyası oluşturmaktadır. Örneğin; “Üstbilis, bilginin iki seviyesini kullanan bir modeldir”. Bu örnekte birey üstbilis hakkındaki nesne seviyesinde bilgisini ifade etmektedir. Üst seviyede bilginin kaynağını ise nesne seviyesinde sunulan bilgiler hakkında, bireyin sahip olduğu yargı ve genellemeler oluşturur. Örneğin; “İki seviyeli modellerin, bir seviyeli modellere göre daha kullanışlı olduğuna dair bir inanış vardır.” Burada yukarıda verilen örnekte yer alan nesne seviyesindeki bilgi hakkında bireyin sahip olduğu üst seviyedeki bilgi verilmiştir.

Üstbilis becerilerini kullanarak izleme, nesne seviyesindeki bilginin üst seviyede bilgi hâline dönüşme sürecini ifade eder. Nesne seviyesinde bilgiye verilen örneği hatırlayacak olursak; “üstbilisin, bilginin iki seviyesini kullanan bir model olduğu” bilgisinin, “bireyin iki seviyeli modellerin daha kullanışlı olduğu” şeklindeki bir kanaati hâline gelmesi, yani üst seviyeli bilgi durumuna dönüşmesi üst bilis

becerilerini kullanarak izlemedir. Prensiptir olarak, herhangi bir izleme işlemi bilgi giriş - çıkışları ve karşılaştırma terimleri ile tanımlanabilir. Bilgi girişinde, bilgi nesne seviyesinden üst seviyeye doğru bir akış hâlinindedir. Üst seviyede bilgi, çıkışında ise bir yargı söz konusudur. Üstbilgi izleme, dünya hakkında nesne seviyesindeki bilgiler ile daha önceden sahip olunan üst düzey bilgileri birleştirmektedir. Modelin içerdiği ikinci bilişsel işlem süreci de üst düzey bilgilerin davranışları şekillendirdiği üst biliş becerilerini kullanarak kontroldür.

Winne (1996) “Kendi Kendini Kontrolün Öğretiminde Bireysel Farklılıklara Üstbilişsel Bir Bakış” adlı çalışmasında “EĞER - DAHA SONRA - BUNDAN BAŞKA” basamaklarından oluşan bir strateji kullanmıştır.

- Eğer ... (durumun belirlenmesi aşaması),
- Daha sonra ... (taktik belirleme aşaması),
- Bundan başka ... (yeni bir taktik belirleme aşaması).

Alexander ve Schwanenflugel (1996) üstbilgi bilgisini tek başına bir olgu olarak değerlendirmenin bir risk olduğunu özellikle vurgulamaktadırlar. Araştırmacılar üstbilgiyi üç önemli özelliğiyle birlikte ele almaktadırlar; (a) zihinsel faaliyetlerle ilgili kavramsal bilgi; (b) bilişsel faaliyetleri kontrol (bireyin kendi zihinsel durumunu yorumlama ve tam olarak bu durumun zihinsel etkinlik gerektiren görevlerde şimdiki ve gelecekteki performansını nasıl etkileyeceğini değerlendirme yeteneği); (c) stratejiyi ayarlama (hedefleri başarmada üstbilgi bilgisini stratejik olarak kullanma yeteneği).

Bonds ve Bonds'un (1992) “Üstbilgi; Öğrenme Serbestliğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasında okuma ve okuduğunu anlama için kullanışlı altı üstbilgi stratejisinden bahsetmektedir;

- Okuduğunu tekrar kontrol etme: Öğrencilerin parçadaki anlamlı ayrıntıları hatırlamalarına yardımcı olmak için, parçayı okuduktan sonra sorular sormaları sağlanır. Parçanın okunmasından sonra öğrenciler bu sorulara cevap bulmak için geriye dönerler. Öğrenciler parçada cevabın altını çizerler veya cevabın bulunduğu sayfa ve paragraf numaralarını sorunun yanına yazarlar.

- Kendine soru sorma: Öğrencilerin üstbilis stratejilerinin çok erken yaşlardan itibaren kullanılabilceğinin farkına varmaları sağlanır. Küçük çocuklar doğal olarak meraklı bir yapıdadırlar. Bu dönemde öğretmenler ve aileler çocuklarına soru sorma becerilerini geliştirmede yardımcı olabilirler. Bunun için trafik işareleri, tabelalar vs. kullanılabilir. Çocukların kendi kendilerine bunlar hakkında sorular sormaları için yönlendirmeler yapılır. Böylece öğrencinin algısı, dikkati, ilgisi ve anlamlandırması gelişecektir. Öğrencilerin sorabileceği sorular şunlar olabilir; “İşareleri ya da yazıları okuyabildim mi?”, “Bu yazı ne anlama geliyor?”, “Bu işaret neye benziyor?”, “Hangi renkler kullanılmış?”

Öğrenciler ister fen bilimleriyle ister sosyal bilimlerle ilgili olsun bir metni okuduktan sonra kendilerine aşağıdaki soruları sorabilirler.

1. Parçanın ana fikri nedir?
2. Parçanın bütünlüğünü destekleyici kaç tane ayrıntı var?
3. Bahsedilen destekleyici ayrıntılar nelerdir?
4. Ana fikir belirlemeye yardımcı olabilecek örnekler var mı?
5. Parçada hatırlamam gereken önemli tarihler, yerler, isimler ve terimler nelerdir?

Bu sorular parçayı okuduktan sonra öğrencilerin kendilerini ayarlamalarını sağlar.

- Görsel sunumlar: Üstbilis becerilerinin öğretiminde somut ve gözlemlenebilir modellerin kullanımınıdır. Örneğin okuduğunu anlamayı geliştirmek için hikâye haritası bir model olarak kullanılabilir. Bu etkinlik çocuklara hikâye içeriğindeki bilgileri anlaşılabilir bütünler hâline getirmelerine yardımcı olur. Bonds ve Bonds’a (1992) göre bu haritalar öğrencilerin ilişkileri gözlerinde canlandırmaları için mükemmel bir yöntemdir.

- Akrostiş Üstbilis Stratejileri: Akrostiş üstbilis stratejileri stratejinin içeriğini hatırlamayı kolaylaştırmak amacıyla adlandırılmışlardır. Stratejinin adı stratejinin basamaklarını ifade eden terimlerin ilk harflerinden oluşmaktadır. Bonds

ve Bonds (1992) bir çok üstbilis stratejisinin varlığından söz etmektedir. Bunlardan bazıları Şunlardır:

Akrostiş ũstbilis stratejilerinden en çok bilinenlerinden biri F.P. Robinson (1970) tarafından geliştirilmiş olan SQ3R yaklaŐımıdır (akt., Bonds ve Bonds, 1992). Bu yŕntem ŕđrencinin kontrolũ ũzerine odaklanmıŐtır. Okuyucu kendi okuma amacını oluşturur, cevaplanmak ũzere sorular hazırlar ve ŕđrenmesini izler. Stratejinin basamakları aşağıda sıralanmıştır.

**S** İncele (survey): ŕđrenci, çalıŐılan materyal hakkında genel bir bakış açısı geliştirir. Giriş veya ŕzetin okunması ile bu sağlanır.

**Q** Sor (question): ŕđrenci parça hakkında sorular sorar.

**R** Oku (read): Hazırladığı sorular ŕđrencinin aklındadır. Bu soruları cevaplamak için okuma yapar.

**R** Anlat (recite): ŕđrenci anladıklarını kendi kendine anlatır.

**R** Tekrar gŕzden geçir (review): ŕđrenci ŕđreneceđi Şey ile ilgili soruları, bilgileri ve anladıklarını tekrar gŕzden geçirir.

Benzer nitelikte farklı isimlerde pek çok stratejiden bahsetmek mŕmkũndũr. Bu stratejilerden bazıları Şu Şekildedir (akt., Bonds ve Bonds, 1992):

Dana (1989) ŕđrencilerin anlamalarını izlemelerine yardımcı olduğunu savunduğu ve RIPS (**R**ead and reread = oku ve tekrar oku, **I**mage the content = bu içeriği zihninde canlandır, **P**araphrase = farklı sŕzcũklerle ifade et, **S**low down, **S**peed up, **S**eek help = gerektiğinde yavaş veya hızlı oku, ŕđretmeninden veya arkadaŐından yardım iste.) adını verdiği bir strateji geliştirmiştir.

Smith ve Elliot (1979) geliŐtirmiŐ olduğu stratejilerini PARS (**P**review = ŕn gŕzden geçirme, **A**sk question = okumadan ŕnce soru sor, **R**ead = belli bir amaçla oku, **S**ummarize =ŕzetle) olarak adlandırmıŐlardır.

Robinson ve Thomas (1972) PQ4R (**P**review =ŕn gŕzden geçirme, **Q**uestion = sorgulama, **R**ead = oku, **R**eflect = detaylı olarak dŕŐun ve yansıt, **R**ecite = zihinsel tekrar yap, **R**eview = tekrar gŕzden geçir) stratejisini geliştirmişlerdir.

Eanet ve Manzo ise (1976) yılında REAP (**R**ead = oku, **E**ncode = kodla, **A**nnotate = yorumla, **P**onder = zihninde değerlendir) stratejisini geliştirmişlerdir.

- Tekrar okuma stratejisi: Bonds ve Bonds (1992) tekrar okumayı, ayrıntılı ve önemli bilgilerin hatırlanmasında kendini ayarlamayı sağlayan bir üst biliş stratejisi olarak değerlendirmektedir.

- Anahtar kelime yöntemi: Konopak ve Williams (1988) tarafından geliştirilmiş olan bir stratejidir. Stratejinin basamakları şu şekildedir:

1. Hatırlanması gereken olayı belirle.
2. Anahtar bir kelime ile olayı eşleştir.
3. Anahtar kelime ve olay arasında bağlantı kuracak bir resim oluştur.

Bu stratejinin öğretiminde öğretmenin yapması gerekenler şu şekildedir:

1. Yöntemi öğrencilere açıklama.
2. Yöntemle ilgili örnekler verme.
3. Uygulama yapmaları için fırsatlar sağlama.
4. Öğrencilere yöntemi ne zaman kullanacaklarını öğretme.

Üstbiliş stratejileri okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanıldığı gibi, okunulan metnin ana fikrini belirleme çalışmalarında da kullanılmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır.

#### **1.4. Ana Fikir ve Ana Fikir İfadesi Oluşturmanın Öğretimi**

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde ana fikir “Bir yazının temeli olan asıl düşünce” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 94).

Ana düşünce ya da yaygın adıyla ana fikir, yazarın metinde ulaşmak istediği amacın en kısa ifadesidir. Ana fikri bir metinde anlatılanların bir yargı oluşturabilecek şekilde somut halde dile getirilmesi diye de tanımlayabiliriz (Aktaş ve Gündüz, 2001).

Haris ve Hodges’e (1981) göre merkezdeki düşünce, bir cümle ya da pasajın anlamı veya özü anlamına gelen ana fikir, okuyucuya yazarın konuyu açıklamak için



sunduğu en önemli ifadeyi belirtir. Metinde böyle bir ifadenin gönderim yaptığı en önemli fikri tanımlar. Ana fikir açık olarak ifade edilmekten çok ima edilir. İma edilmiş bir ana fikir, bir paragrafın konuları arasındaki baskın ilişkiden çıkarılabilmektedir.

Araştırmacılar ana fikri anlamının önemini ortaya koymakta ve hazırladıkları okuduğunu anlama becerileri listelerinde daima üst sıralarda yer vermektedirler (Jonhson ve Barrett, 1981). Nitekim son dönem okuma alanındaki çalışmaların, okuduğunu anlamının önemi üzerinde yoğunlaşmakta olduğu görülmektedir. Ana fikir bulma becerisi ise okuduğunu anlamının merkezinde yer almaktadır (Broek, Lynch ve Landis, 2003). Nitekim Axelrod (1975) ana fikri “okuduğunu anlama tekerleğinin merkezi” olarak tanımlamaktadır.

Aulls’a (1978) göre bir metnin ana fikri, yazarın konuyu açıklamak için sunduğu en önemli ifade olmalıdır. Bu ifade, cümlelerin çoğunluğunun gönderimde bulunduğu asıl fikri nitelendirir ve genellikle tek bir cümle ile sunulur. Bununla birlikte, bazen tutarlı iki cümleden de oluşabilmektedir. Ana fikir, konuyu açıklayan bir kelime veya kelime grubundan daha çok bilgi sunmaktadır. Tek bir cümle olarak, paragrafın herhangi bir yerinde bulunabilir ve açık olarak ifade edilmekten daha ziyade ima edilebilir.

Yapılan araştırmalara göre, eğer metinde ana fikir bir cümle olarak açıkça belirtilmişse, genellikle metnin ilk cümlesinde verilmektedir. Eğer ilk cümlede ana fikir belirtilmemişse genellikle ikinci cümlede, nadiren de metnin başka bir yerinde verilmektedir (Aikman, 1997). İma edilen ana fikir, bir metnin konusunun farklı yönleriyle anlatıldığı paragraflar arasındaki en belirgin ilişkinin ifade edilmesi sonucu belirlenebilir (Aulls, 1978).

Metin içerisinde ana fikrin sabit bir bölgesi yoktur. Metnin karmaşıklığına ve ele alınan detayların çokluğuna göre ana fikir metnin içinde farklı yerlerde olabilir. Buradan ana fikrin her zaman metnin içerisinde ifade edildiği sonucu çıkarılmamalıdır. Ana fikir bazen açıkça, bazen ima edilmiş şekilde verilirken, bazen de ne açıkça ne de ima edilmiş şekilde verilmez. Okuyucu kendi çıkaracağı ipuçlarıyla alternatif ana fikirler oluşturabilir (Akyol, 2006).

Ana fikir kavramıyla en fazla karıştırılan ve öğrencilerin bulmakta zorlandıkları bir başka kavram ise “konu” kavramıdır.

Duffelmeyer ve Duffelmeyer (1991) ana fikir ve konu kavramlarının öğrenciler arasında genellikle karıştırılan kavramlar olduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılara göre bu kavramlar birbirlerinin yerlerine kullanılmazlar ve bu karışıklığa hem ana fikir hem de konu kavramlarının paragraf ya da metinlerin önemli merkezlerini oluşturmaları sebep olmaktadır. Konu ile ana fikir arasındaki fark şudur: Konu, paragrafın ya da metnin basit olarak neden bahsettiğini söyler. Diğer yandan ana fikir, yazarın metinde konu ilgili vermek istediği en genel noktadır. Örneğin; konu “köpek, büyükannem” gibi tek kelime ya da cümlecik olabilir, bunun yansira ana fikir tam bir cümledir. Örneğin; “Değişik türlerde köpekler vardır. Büyükannem hayatım boyunca bana yardımcı olmuştur.” gibi.

Paragrafta konu, yazarın üzerinde durduğu düşünce, olay veya durumdur. Ana fikir ise, yazarın, ele alacağı konuyu hangi yönde açıklayacağını saptamasıdır. Bir başka deyişle, ana fikir yazarın konuya bakış açısıdır. Konu üzerinde, asıl söylemek istediğimizin bir cümleyle belirtilmesi, ana fikir cümlesini oluşturur. Sözelimi konu olarak “tiyatro” ele alınmış olsun. Bununla ilgili “sanat kolu oluşu” “eğlence ve eğitim aracı oluşu” düşüncelerini içeriğinde toplayan “Tiyatro, bir sanat koludur” cümlesi ana düşünce cümlesi olarak belirlenebilir. Bir başka yazar “Görsel ve işitsel özellikleriyle tiyatro en etkili eğitim aracıdır” ana düşünce cümlesini aynı konuyla ilgili olarak belirleyebilir (Keçeci, 2003)

Aulls (1986) anlama becerileri arasında en temeli olan ana fikri tanıma becerisinin, bir öğrencinin okuduğunu anlama için taslak oluşturma, altını çizme, not alma, gözden geçirme ve tarama, özet çıkarma ve soru sorma stratejilerini etkili bir biçimde uygulayabilmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bütün bu stratejiler yazarın verdiği bilgiler arasında en önemli fikri belirlemeyi sağlar. Bu stratejilerin kullanılabilmesi için okuyucuların, konuyu, açık olarak verilen ve ima edilen ana fikri belirleyebiliyor ve ifade edebiliyor olmaları gerekmektedir.

Okuyucu okuma sırasında, aşırı bilgi yüklenmesini ve metinde bir anlam kaybını engellemek için önemli fikirleri yorumlamalıdır. Okuyucuların metindeki

bilgilerin önem seviyelerini belirlerken, öncelikle ilişkisiz bilgileri ilişkili olanlardan ayırt etmeleri gerekmektedir. Buna ek olarak, metindeki bilgileri diğer bilgileriyle bağlantı kurmak ve organize etmek için önem seviyelerine göre ayırt etmelidirler. Bu görevin gerçekleşmesi, anlamsal olarak ilişkili konular arasındaki alt ve üst düzey ilişkileri fark etme yeteneğini gerektirmektedir.

Pressley ve Afflerbach (1995) ana fikir oluşturmayı, okuyucunun aktif olarak araştırdığı, metne yansıtma yaptığı ve metne cevap verdiği, yapılandırmaya dayalı okuma olarak tanımlamaktadır. Afflerbach (1990) metinden ana fikir oluşturma, ana fikri daha önemsiz ilgili ayrıntılardan ayırma, ana fikri özetleme gibi karmaşık anlama faaliyetlerini okuyucuların okurken düşüncelerini izlemelerini ve ayarlamalarını gerektiren tekrarlanan süreçler olarak nitelendirmektedir.

Ana fikir oluşturma, metnin özelliklerini anlama ile geliştirilebilir stratejik bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Dickson, Simmons ve Kame'enui, 1998). Metnin içeriğinde verilen bilgiler öğrencilerin metni anlamalarına ve ana fikri bulmalarına aracılık etmektedir.

Hennings'e (1991) göre bir metinden ana fikri çıkarmak basit bir görev değildir; okuyucudan metinde olanlarla, konu hakkında hali hazırda bildikleri arasında bağlantı kurmaları, metindeki anlamlı ayrıntılar arasında ilişkilendirmeler yapmaları, açık olarak ifade edilen ayrıntılardan öteye giderek sonuç çıkarmaları ve ortaya koydukları ana noktaları kabul veya reddetmeleri beklenmektedir. Bu geniş anlamıyla ana fikir bulma, okumanın kendisidir. Okuyucuların anlamlı fikirler ortaya koymalarına yardım etmek okuma öğretiminin ana bakış açısı olmalıdır.

Ana fikir bulma becerilerinin öğretiminde genel hedef şu şekildedir: Bireyin bir metninde ima edilenlerin önem seviyelerini belirleyebilmesi için gerekli olan bilgiyi ve stratejiyi kazanmasını sağlaması ve bunun sonucu olarak bireyin daha ileri bir akademik hedefi başarabilmesidir (Aulls, 1986).

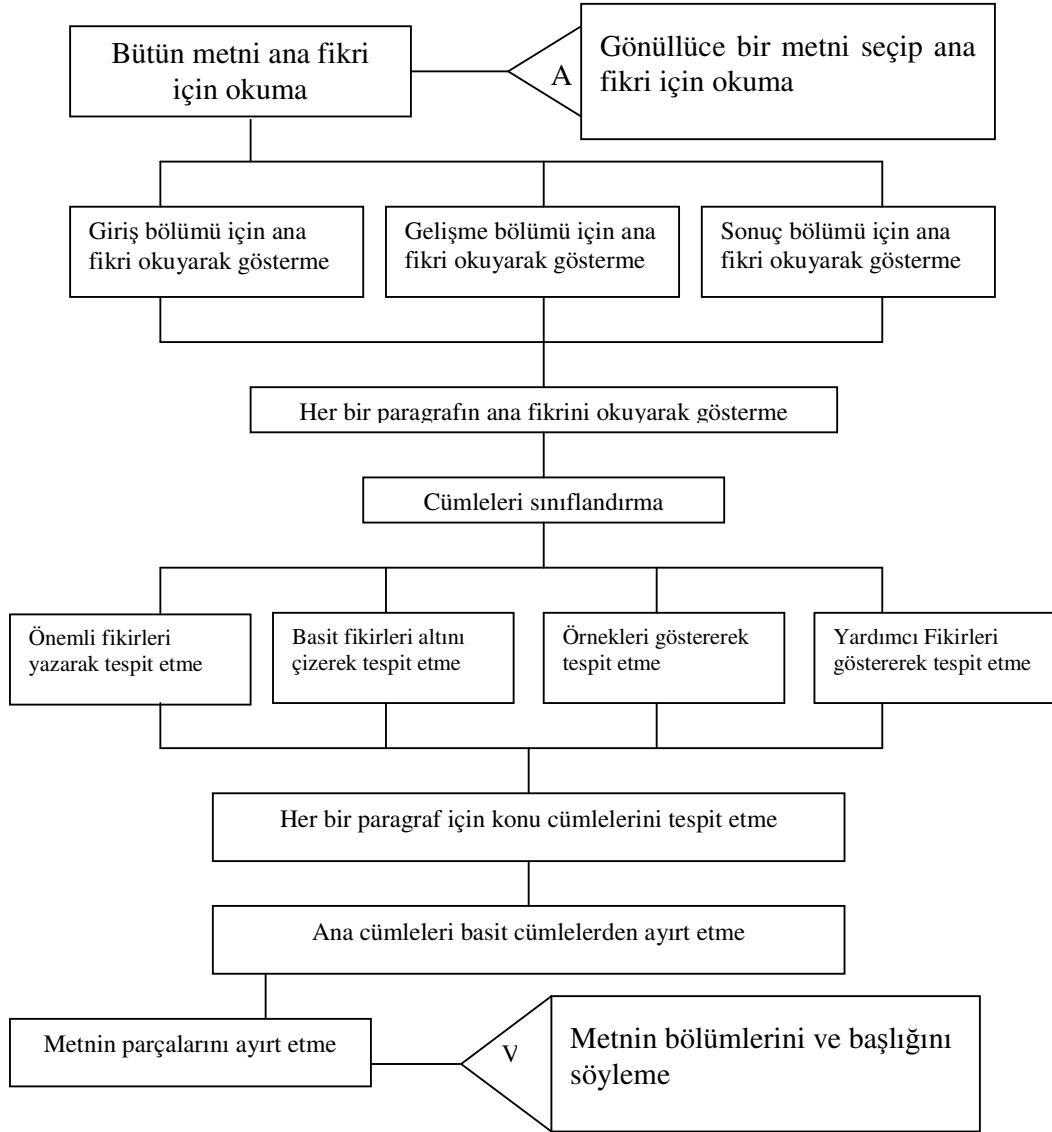
Akyol (2006) ikinci devrede bir metnin ana fikrini çocuğa kazandırmak için öncelikle iş analizi yaparak, yapılacak işi, öğrenme çeşidini ve bunlara bağlı olarak yazılacak hedefleri ortaya koyma zorunluluğundan bahsetmektedir. Bir iş analizi yapılarak, öğrenme türleri ve hedefleri şu şekilde vermiştir:

Tablo 1: Ana Fikir Öğretimine Dair İş Analizi

<b>İŞ ANALİZİ</b>		
<b>İŞ</b>	<b>ÖĞRENME TÜRÜ</b>	<b>HEDEFLER</b>
Metnin başlığını söyleme	Sözel Bilgi	Verilen metnin başlığını söyleyebilme
Metnin farklı bölümlerini söyleme	Sözel Bilgi	Verilen metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini söyleyebilme
Metnin parçalarını ayırt etme	Akademik beceri Ayırt etme	Öğrencinin verilen bir metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini metnin üzerinde göstererek belirtebilmesi.
Ana cümleleri basit cümlelerden ayırt etme	Akademik beceri Ayırt etme	Öğrencinin verilen metinde ana cümleleri ve basit cümleleri altlarını çizerek ayırt edebilmesi.
Konu cümlesini belirleme	Akademik beceri Somut kavramlar	Verilen metinde her bir paragraf için konu cümlesinin altını çizerek tespit edebilmesi
Önemli fikirleri tespit etme	Akademik beceri Somut	Verilen metnin her bir paragrafındaki önemli fikirleri gruplandırarak tespit edebilme
Basit fikirleri tespit etme	Akademik beceri Somut	Verilen metnin her bir paragrafındaki basit fikirleri altını çizerek tespit edebilme.
Örnekleri tespit etme	Akademik beceri Somut	Verilen bir metinde örnekleri örnek olmayan unsurlardan ayırarak tespit edebilme.
Yardımcı fikirleri bulma	Akademik beceri Somut	Verilen metinde konu cümlelerine yardımcı durumdaki cümleleri altını çizerek tespit etme.
Cümleleri sınıflandırma	Akademik beceri Somut	Verilen metinde cümleleri konu cümlesi, örnek cümle ve ana cümle olarak sınıflandırabilmesi
Her bir paragrafın ana fikrini bulma	Akademik beceri Kural kullanma	Verilen metinde her bir paragrafın ana fikrini okuyarak söyleyebilme.
Giriş paragrafının ana fikrini bulma	Akademik beceri Kural kullanma	Verilen metnin giriş paragrafının ana fikrini okuyarak söyleyebilme.
Gelişme bölümünün ana fikrini bulma	Akademik beceri Kural kullanma	Verilen metnin gelişme bölümünün ana fikrini okuyarak söyleyebilme
Sonuç bölümünün ana fikrini bulma	Akademik beceri Kural kullanma	Verilen metnin sonuç bölümünün ana fikrini okuyarak söyleyebilme
Bütün metnin ana fikrini bulma	Akademik beceri Kural kullanma	Verilen metnin sonuç bölümünün ana fikrini okuyarak söyleyebilme

İş analizini yaptıktan sonra ona dayalı olarak da öğretim analizi yapılacaktır. İlköğretim ikinci devrede bir metnin ana fikrini çocuğa kazandırmada iş analizinden sonra yapılacak öğretim analizi şu şekildedir.

Şekil 1: Öğretim Analizi



#### Giris Bilgi ve Becerileri

Öğrenci mutlaka yazabilmeli

Öğrenci mutlaka okuyabilmeli

Gagne'nin öğretme teorisi çerçevesinde bir metnin ana fikrini öğretebilmek için gerekli iş ve öğretim analizleri yukarıda verildiği gibidir. Sözel bilgiden, bir başka deyişle bilişsel seviyeden duyuşsal seviyeye doğru bir yol izlenmektedir. Sonraki öğrenmelerin önceki öğrenmeler üzerine bina edildiği görülmektedir. Önceden edinilen tecrübeler yeni öğrenmelere bağlandığı sürece öğrenme kalıcı olmaktadır (Akyol, 2006).

Okuyucuların özetleme stratejileri hakkında yapılan araştırmalar, ana fikri oluşturma ile ilgili bilgiler de sağlamıştır.

Brown ve Day (1983) uzman okuyucuların özetleme stratejilerinin sözel raporlarını incelemişlerdir. Araştırmacılar, bu raporların analiz sonuçlarından, metni özetleme stratejilerini tanımlamışlar ve kurallar geliştirmişlerdir. Brown ve Day, ana fikir ifadesinin yapılandırılması için şu kuralı düzenlemişlerdir: (1) eğer varsa konu cümlesini seç ve (2) eğer konu cümlesi yoksa bir konu cümlesi oluştur. Bu kural ana fikir ifadesinin nasıl oluşturulacağı hakkında açık ve net bir bilgi vermemektedir.

Brown ve Day (1983) ve Van Dijk ve Kintsch (1983) ana fikri oluşturmayı bileşik olmayan, otomatik bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Ama diğer araştırmalar ana fikir oluşturmanın bir veya daha fazla bilişsel stratejinin kullanımı ile başarılı olabileceğini öne sürmektedirler. Bereiter, Burtis ve Scardamalia'nın (1988) yürüttükleri araştırmada, ana fikir oluşturmak için kullanılan stratejinin metnin güçlüğüne bağlı olduğunu belirtilmiştir. Johnston ve Afflerbach (1985) uzman okuyucuların, zorlaştırılmış metinlerin ana fikirlerini yapılandırmada kullandıkları stratejileri araştırmışlardır. Konu cümleleri bulunmayan bu zor metinler okuyucuların tanıdık olmadıkları içerik alanlarından ve karmaşık bir üslûpla yazılmıştır. Uzman okuyucuların düşünce kayıtlarından ana fikir ifadelerini oluştururken kullandıkları dört strateji tanımlanmıştır. (1) taslak çıkarma ve gözden geçirme, (2) konu/yorum, (3) başlangıçtaki varsayımlar ve (4) listeleme. Johnston ve Afflerbach'ın (1985) yapmış oldukları araştırma, sonuç olarak uzman okuyucuların ana fikri oluştururken daha çok dolaylı anlama stratejileri kullandıklarını ortaya koymuştur.

Çizelge 1: Ana Fikir Yapılandırma Kullanılan Stratejiler ve Kurallar.

Strateji	Kural
Taslak Çıkarma ve Gözden Geçirme Stratejisi	Eğer okur tarafından ifade edilen ana fikir tatminkâr olarak değerlendirilmiyorsa, okur metni ilk taslak olarak kabul eder ve gözden geçirip düzenleme yapar.
Konu / Yorumlama Stratejisi	Metnin okunmasının tamamlanması üzerine okur sadece konuyu belirleyebilir, daha sonra bir yorum yaparak konuyu nitelendirme yolunu izler.
Otomatik Yapılandırma	Kural Yok
Başlangıçtaki Varsayımlar Stratejisi	Eğer okuyucu başlığa, ilk cümleye veya metni taramaya dayalı olarak ana fikre ait varsayımlarının mantıksal olarak doğru olduğunu hissederse varsayımlar oluşturulabilir. Daha sonra metinden hareket eder, hipotezin doğruluğunu izler ve uygun şekilde düzenleme yapar.
Listeleme Stratejisi	Okuyucu metindeki veya hafızasındaki, önemli veya ilişkili kelimeleri, kavramları veya fikirleri ana fikri oluşturmada kullanmak amacıyla araştırır.

Kaynak: Johnston, P. H. and Afflerbach, P. P. (1985). The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction*, 2, 207-232.

Deneysel çalışmalar, metin farklılıklarının ana fikri anlama üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Pek çok çalışma öğrencilerin bilgi vermeye dayalı metinlerdeki ana fikirleri oluşturabilmeleri için çok sayıda destekleyici ayrıntının gerekliliğine (Williams, 1984) işaret etmektedir. Araştırmaların hepsinde ana fikrin seçimini ve oluşturulmasını destekleyen yardımcı bilgilerin faydaları gösterilmektedir. Akyol (1999) bilgi vermeye dayalı metinlerin öğretiminin ve anlaşılmasının yapılarından dolayı hikâye edici metinlere göre daha zor olduğunu ifade etmektedir. Bu tür metinlerde ana fikrin en önemli unsur olduğunu, daha sonra yardımcı fikirler en son olarak da çok küçük ve özel detayların geldiğini belirtmektedir.

Okunan metnin içerisinden ana fikri doğru bulup anlamak ve düzgün bir şekilde ifade edebilmek için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir.

Geleneksel yaklaşımda ana fikir öğretimi, ana fikrin metin içerisinde var olduğu ve paragrafların belirli bölümlerinde yer alabileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu tür ana fikir belirleme uygulamalarında okuyucular bilgiyi pasif bir şekilde alan bireyler konumundadırlar. Bu tür düşünceler son dönemlerde ana

fikri anlama ile ilgili yapılmış ve metinden anlam çıkarmanın aktif ve karmaşık bir süreç olduğuna inanılan çalışmalarla uyuşmamaktadır. Son dönemlerdeki ana fikir bulma teorilerine göre okuyucu ana fikri belirlerken yalnızca metnin içeriğine bağlı kalmamalı, ana fikir oluşturma sürecinde pek çok bilgi kaynağını birlikte kullanmalıdır. Bu kaynaklar yazarın amacı ve metnin düzeni kadar okuyucunun amacını ve geçmiş bilgilerini de içermelidir (Jacobowitz, 1990).

Jacobowitz'e (1990) göre, ana fikir bulma becerilerinin öğretimine geleneksel yöntemlerle devam edildiğinde (en fazla tekrarlanan fikri bulma veya paragraftaki konu cümlesini bulma vb.) öğrenci ve öğretmenler ana fikir bulma konusunda zorlanmaktadırlar.

Okuma, okuyucunun metin aracılığı ile yazarla diyaloga girdiği anlamlı bir süreç olduğundan, okuyucunun da bir okuma sebebi olmalıdır. Bir amacın olması, soru sormayı ve metin okunmadan cevapları tahmin etmeyi sağlar. Amaçlı okuma, birinin fikirlerini destekleyici nitelikte bir metni okumayı, anlam kurmayı ve tahmin etmeyi sağlar. Okuyucunun, okuma amacının farkında olması ve okuma sürecini ve anlama sürecini kontrol edebilmesi ise üstbilis stratejilerini kullanması ile mümkün olmaktadır.

Okuduğunu anlama çalışmalarında olduğu gibi, okunulan metnin ana fikrini belirleme çalışmalarında da üstbilis stratejilerinin olumlu etkisinin olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar ilgili araştırmalar bölümünde detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Öğrencilerin ana fikir bulma konusunda, bilgiyi pasif olarak alan bireyler olma durumundan kurtulmaları ve ana fikir ifadesini doğru ve tam olarak bulabilmeleri için "Üstbilis" stratejisiyle desteklenerek geliştirilecek olan ana fikir bulma stratejisinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu durumda araştırmanın problemini şu şekilde ifade edilebilir.



### **1.5. Problem Cümlesi**

Üstbiliş stratejisi ile desteklenmiş ana fikir bulma stratejisi öğretiminin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ana fikir bulma becerilerini geliştirmeye etkisi var mıdır?

### **1.6. Alt Problemler**

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden, üstbiliş stratejisi ile desteklenmiş ana fikir bulma stratejisi öğretimi yapılan grupla geleneksel öğretim yapılan grup arasında :

7. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından farklılaşma var mıdır?

8. Metnin konusunu bulma becerileri bakımından farklılaşma var mıdır?

9. Okuduğunu anlama becerileri bakımından farklılaşma var mıdır?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden, üstbiliş stratejisi ile desteklenmiş ana fikir bulma stratejisi öğretimi yapılan grupla geleneksel öğretim yapılan grubun:

10. Metnin konusunu bulma becerileri, metnin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

11. Metnin ana fikrini bulma becerileri, metnin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

12. Okuduğunu anlama becerileri, metnin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.7. Sınırlılıklar**

1. Araştırma, seçilen çalışma grubundaki ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında belirlenmiş olan ilköğretim okulu ile sınırlıdır.
3. Araştırma, hikâye edici ve bilgi verici metinlerle sınırlıdır.

### **1.8. Tanımlar**

**Ana Fikir:** Bir konuyu anlatmayı amaçlayan bir yazıdaki temel düşünce; yazarın, açık veya gizli okura iletmek istediği asıl mesaj (Karataş, 2004).

**Konu:** Düzyazı türlerinin içeriğini oluşturan, duygu düşünce, olay veya durum gibi anlatılan temel şey. Anlatılması amaçlanan her şey (düşünce, olay, durum) konudur (Karataş, 2004).

**Üstbiliş:** Üstbiliş, kişinin kendi düşünme biçiminin ya da yolunun farkında olması, sistematik düşünme becerisi elde etmeyi bilmesi demektir (Doğanay, 1997).

### **1.9. Tezin Önemi**

Türkçe dersinin temel amaçlarından birisi; öğrencileri görüp izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru anlar duruma getirmektir. En yaygın ve etkili iletişim yolu olan konuşmanın anlaşılması; tv, radyo, sinema, tiyatro vb. anlatımları izleme ve dinleme, yazılı materyalleri anlamlandırma, hep anlama becerisi ile ilgilidir. Burada önemli olan anlatılmak istenenin tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır. Tam ve doğru anlama; “bize aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşüncelerin, olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılması”dır (Kavcar ve diğerleri, 1997).

Okuma etkinliği anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. İnsanların bazen düşünmeden ve anlamaya çalışmadan okuduklarında sonuçta hiçbir şey anlamadıkları ve hatta ne okuduklarını bile anımsamadıkları görülür. Anlamayı öğrenme, okuma kadar önemlidir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilgi kadar, bilginin anlaşılması da önemlidir. Bu nedenle okuma becerilerini, anlama becerileri ile bir bütün olarak ele almak gerekmektedir.

Okuma becerileri gelişmiş olan öğrenciler metnin yapısını fark etmede ve metne ait bilgileri hatırlamada okuma problemi olanlara göre daha başarılıdırlar. Bu öğrencilerin aynı zamanda anlama becerileri de gelişmiştir. Özellikle metindeki detayları ve ana fikri belirlemede başarılıdırlar. Willams (1988) ana fikri belirlemenin metinden sonuç çıkarmak, etkili çalışmak, kritik okuma yapmak ve okuduğunu anlamak için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Buna göre ana fikir bulma öğrencinin okuduğunu anlamayı gerçekleştirmesi için bir basamaktır. Tersini düşünülürse ise okuduğunu anlama becerisi ana fikir bulma için bir ön şarttır. Bu bakımlardan ana fikir bulma ve okuduğunu anlama birbirleriyle son derece ilişkilidir. Okuduğunu anlama stratejilerinin çoğunda ana fikir bulma çalışmaları yapıldığı, ana fikir bulma stratejilerinin de okuduğunu anlama stratejilerinin basamaklarını içerdiği görülmektedir.

Çağımızda bilginin önem kazanması, bilgi edinme yollarının önemini de artırmıştır. İnsanlar doğduğu andan itibaren, yaşam boyu öğrenirler. Bu öğrenme ve birikimin oluşmasında düşünme ve anlama önemli yer tutar. Bu nedenle Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin gelişmesinde üstbilgi stratejilerinin etkisinin belirlenmesi önemli bir boyut olarak görünmektedir.

Bu araştırma üstbilginin ne olduğu, üstbilginin boyutları, üstbilgi stratejilerinin neler olduğu, bu stratejilerin öğrenilmesindeki yaklaşımlar hakkında bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır.

Aynı zamanda araştırma, okuduğunu anlama ve ana fikir bulmanın ne olduğunun, okuduğunu anlama ve ana fikir bulma stratejilerinin neler olduğunun, bu stratejilerin öğrencilere ne şekilde öğretileceğinin ortaya konulması açısından önemlidir.

Ana fikir bulma ile ilgili yurt içinde yapılan literatür taramasında “ana fikir” ile ilgili ayrıntılı kuramsal bilgi eksikliği olduğu görülmüştür. Bu araştırma ana fikrin ne olduğu, ana fikir bulma stratejileri ve becerileri, bu becerilerin değerlendirilmesi ve bilişsel farkında olma ile birlikte kullanılmasına ilişkin kuramsal alt yapı oluşturmaya katkı sağlaması açısından da önemlidir.

Bu araştırma Türkiye’de yapılan ana fikir bulma ile ilgili ilk uygulamalı çalışmadır. Araştırma sonucunda üstbiliş ğretiminin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin örnekler ve öneriler sunulmuştur. Uygulama stbiliş stratejilerinin çeşitli etkinlik, yöntem ve tekniklerle birlikte uygulanabilir bir yapıda olduğunu göstermesi açısından da önemlidir.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Okuduğunu Anlama ve Üstbilis Stratejileri İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, üstbilis stratejileri ve okuduğunu anlama ile ilgili literatürde yer alan araştırmalar bulunmaktadır.

Blakey ve Spence (1990) “Geleceği Düşünme” adlı çalışmalarında üstbilis becerilerini, düşünme hakkında düşünme ve ne bildiğinin/bilmediğinin farkında olma olarak tanımlamaktadırlar. Temel üstbilis stratejilerini (1) yeni bilgi ile eski bilgi arasında bağlantı kurma, (2) kullanılacak düşünme stratejilerini bilinçli olarak belirleyebilme ve (3) düşünme süreçlerini planlama, kontrol etme ve değerlendirme olduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılar ayrıca üstbilis becerilerinin geliştirilmesi için altı basamaklı bir strateji önermektedirler;

1. Bilinenleri ve bilinmeyenleri belirleme.
2. Düşünülenler hakkında konuşma.
3. Düşünülenleri not etme.
4. Planlama ve kontrol etme.
5. Düşünme sürecini sorgulama.
6. Değerlendirme.

Tice (1991) “Üstbilis” adlı çalışmasında, altıncı sınıflarda üstbilis stratejilerinin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Ayrıca araştırmacı üstbilis becerilerini kazanan öğrencilerin; dinleme, karşılaştırma, tersini düşünme, problem çözme ve bilgiyi raporlaştırma becerilerinin de geliştiğini belirlemiştir.

Bonds ve Bonds (1992) “Üstbilis: Düşünme Serbestliği” adlı çalışmalarında üstbilisi, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve başkalarının düşüncelerini düzenleme, değerlendirme ve izleme becerisi olarak tanımlamaktadırlar. Düşüncelerini izleme süreci bireyin kendi bilişsel süreçlerini

daha etkili bir şekilde kontrol edebilmesine imkan sağlamaktadır. Araştırmacılara göre üstbilgi iki temel davranış kapsamaktadır. Birincisi, bireyin kendi öğrenme yolları ile ilgili bilgiye sahip olması, yani nasıl öğreneceğinin yolunu bilmesidir. Bu bilgi bireyin öğrenme esnasında kendi zihinsel süreçleri hakkındaki açıklamaları yoluyla belirlenebilir. İkincisi ise, öğreneceği şeyin niteliğini ve üzerinde çalışılmakta olan materyalin öğrenilmesi veya anlaşılması için nelerin yapılması gerektiğini bilmesidir.

Bonds ve Bonds (1992) araştırmalarında ayrıca, üstbilgi stratejileri ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar üstbilgi becerilerini kazanmış olan okuyucuların, okumaya stratejik bir yol belirleyerek başladıklarını, okumaları esnasında ise metindeki anlam bütünlüğünü göz önüne alarak bilgi edinme davranışı gösterdiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca bireylerin okuma becerileri geliştikçe, kazandıkları üstbilgi becerilerini otomatik olarak kullanmaya başladıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar üstbilgi becerilerine sahip olmayan bireylerin zayıf okuyucular olduklarını, okudukları metindeki anlam bütünlüğünü algılama, okurken strateji kullanma, okuduklarını önceki bilgileri ile ilişkilendirme gibi becerilerden yoksun olduklarını ve anlamada güçlük çektiklerini belirtmektedirler. Ayrıca okumada ortaya çıkan bu farklılıkların bireylerin sahip oldukları üstbilgi becerileri arasındaki farklılıktan kaynaklandığını vurgulamaktadırlar.

Özbilgin'in (1993) hazırlamış olduğu, "Üstbilgi Stratejileri Öğretiminin EFL Öğrencilerinin Akademik Konuşmaları Dinlemelerine Etkisi" adlı doktora tez çalışmasında;

1. Bilkent Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğrencilerinin akademik dinlemelerinde, bir üst bilgi stratejisi olan kendi kendine soru sormanın, özet çıkarma ya da ders notlarını gözden geçirmeye göre daha etkili olup olmadığı,
2. Kendi kendine soru sorma stratejisini kullanan öğrencilerin, bu stratejiyi farklı durum ya da derslerde kullanıp kullanmadıkları araştırılmıştır.

Araştırma sonuçları,

1. Üstbiliş becerilerine sahip olan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre akademik dinlemede daha başarılı olduğu,
2. Deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, kendi kendine soru sorma stratejisini farklı durumlarda ve derslerde kullanmadıklarını göstermektedir.

Tunçman'ın (1994) hazırlamış olduğu, “Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Ortadoğu Teknik Üniversitesi EFL Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Akademik Metinleri Okumalarına Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında; okuduğunu anlamada anlam haritası çıkarma yöntemini kullanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntem olan gözden geçirme, tarama ve kelimeyi tahmin etmenin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında öğrencilerinin akademik metinleri okuma başarıları bakımından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre;

1. Kavram haritası oluşturma yöntemini kullanan deney grubu öğrencileri ile, geleneksel eğitimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik metinleri okuma başarılarında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik metinleri okuma başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre neredeyse iki kat daha yüksek olduğunu görülmektedir.
2. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre motivasyonlarında da bir artış olduğu görülmektedir..

Romainville (1994) “Bilişsel Stratejilerin Farkında Olma: Üniversite Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri ve Performansları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerileri üzerinde durmuştur. Araştırmanın üç temel amacı şu şekildedir: (1) Üniversite öğrencilerinin kendi bilişsel stratejileri ile ilgili üstbiliş bilgilerini belirlemek, (2) öğrencilerin kendi bilişsel stratejileri ile ilgili sahip oldukları bilgilerin niteliğini ve bunları etkileyen faktörleri belirlemek, (3) bilişsel yeterlilikleri ile üstbiliş becerileri arasındaki pozitif ilişkiyi belirlemek. Araştırmada veriler, üniversite öğrencilerinin kendi bilişsel stratejilerini tanımlamaları, bunlar hakkında bir yargıda bulunmaları ve sınıflandırmaları istenen yapılandırılmış gözlemler yolu ile toplanmıştır. Elde edilen

bulgulara, üstbilgi ve öğrenci performansları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Başarılı öğrencilerin üstbilgi becerilerini ve aynı zamanda bilişsel stratejileri de kullandıkları belirlenmiştir. Üst düzey başarılı öğrencilerin üstbilgi stratejilerini kendi programlarına adapte ettikleri belirlenirken, bu becerileri davranış haline getirmeyenlerin başarılarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Üstbilgi becerilerine sahip olmayanların, kendilerini ve diğer stratejilerini değerlendiremedikleri de ortaya çıkmıştır.

Stewart ve Landine (1995) “Çalışma Becerilerine Üstbilgiye Dayalı Bir Bakış Açısı” Adlı Çalışmalarında, Üstbilgi Becerilerinin Öğrenilmesi Ve Öğretilmesine İlişkin “Üst Öğrenme Modeli” adını verdikleri bir model geliştirmişlerdir. Üstbilgi becerilerinin öğretilmesine ilişkin model şu üç adımdan oluşmaktadır (Akt., Gelen, 2003):

1. Öğrencilerin üstbilgi becerilerini öğrenmesi: Bu beceriler öğrencilere gösterilir ve öğrenmeleri sağlanır. Bu davranış değişikliği için şu üç alt ögeden yararlanır:
  - a. Bireysel faktörler (öğrencinin bilişsel becerileri, önbilgileri vb.).
  - b. Çevresel faktörler (dersin içeriği, aile, sosyal ve kültürel faktörler vb.).
  - c. Teknik veya taktikler (öğrencinin bireysel olarak geliştirdiği faktörler ve üstbilgi tekniklerinin öğrenilmesi).
2. Üstbilginin ders süreci içinde kullanımı: Öğrencilerin içeriği nasıl öğrendiklerine ilişkin adımlar bir süreç içinde tek tek yazılır ve gelişimi görülür. Burada öğrencinin yeterlikleri ve yetenekleri ortaya çıkar ve geliştirilir. Öğrenciler öğrendikleri üstbilgi tekniklerini uygular, materyallerden yararlanır, çeşitli yöntem strateji ve teknik kullanırlar. Önemli olan öğrencinin dikkat, tutum ve motivasyonudur.
3. Sonucun belirlenmesi: Sonuç iki boyutta belirlenmektedir;
  - a. Öğrenilen strateji ve tekniklerin derste kullanım oranı.
  - b. Ders ve stratejinin uygunluğu



Stewart ve Landine (1995), ders çalışma becerilerinin öğretilmesinde kazandırılmasını gerekli gördükleri üstbiliş becerilerini 6 basamak altında toplamışlardır;

1. Motivasyon:

- Öğreneceğim şeyi niçin öğreniyorum?
- Amacım nedir, ne işe yarayacak?
- Bu amaçları tam olarak anladım mı?

2. Kendini Kontrol:

- Bu bilgileri elde etmem için neler yapmam gerekiyor?
- Diğer derslerde benzer konular var mı?
- Bu konuda bilmediğim şeyler nelerdir?
- Hangi aktiviteleri yaparsam başarabilirim?
- Daha önceden benzer bir yaşantı durumunda iken;
  - aktiviteye başlamadan önce neleri düşündüm?
  - aktiviteyi yaparken neler düşünüp yaptım?
  - aktivite bittiğinde neleri düşündüm?

3. Mevcut Durumun Belirlenmesi:

- Amaçlara ulaşırken karşıma hangi engeller çıkabilir?
- Bu engelleri nasıl aşabilirim?
- Daha önceden buna benzer engellerle karşılaştım mı?
- Amaçlara zamanında ulaşabilmek için yeterli zamanım var mı?

4. Taktik ya da Tekniklerin Belirlenmesi:

- Amacıma ulaşmak için gerekli olan yöntem ve teknikleri anladım mı?
- Amacıma ulaşmak için gerekli adımları belli bir düzenle belirledim mi?

- Kullanabileceğim başka alternatif yöntemler var mı? (SQ4R veya KWL vb.)

5. Stratejilerin Düzenlenmesi:

- Seçtiğim yöntemin zayıf ve güçlü yönleri nelerdir?
- Bu yöntem hangi şartlarda daha etkili olur?
- Bu yöntem amacıma ulaşmada ne kadar yararlı oldu?

6. Başarının değerlendirilmesi:

- Ulaştığım başarı düzeyinin özellikleri nelerdir?
- Ulaştığım başarı düzeyinin eksik ve iyi yönleri nelerdir?

Stewart ve Landine (1995), bu üstbilis öğrenme ve öğretme modelinin, akademik başarıyı artırdığını belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin kendine güven, derse ilgi, öğrenme hızı, kendi düşünme sürecini kontrol etme, strateji kullanma, kendini kontrol becerilerini etkili kullanma yeterliklerini geliştirdiğini belirlemişlerdir.

Akdur (1996) “İşbirlikçi Ortamda Bilgisayar Kullanılarak Kavram Haritası Hazırlamanın, Öğrencilerin Fizik Dersi Başarılarına, Fizik Dersine, Kavram Haritalamaya Ve Üstbilis Becerilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerinin bilgisayar ortamında, kontrol grubundaki öğrencilerin ise kağıt üzerinde kavram haritaları oluşturmalarına dayanan bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları işbirlikçi ortamda bilgisayar kullanarak kavram haritası hazırlayan deney grubu öğrencilerinin fizik dersi başarılarının, fizik dersine, kavram haritalamaya ve üstbilis becerilerine yönelik olumlu tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Her iki grupta yer alan öğrencilerin kavram haritalamanın, üstbilisi geliştirip geliştirmediğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, deney grubunun görüşlerinin daha olumlu görülmektedir.

Winne (1996), “Kendini Ayarlamanın Öğretiminde Bireysel Farklılıklara Üstbilisel Bir Bakış” adlı çalışmada, üstbilis becerilerinin ve kendini ayarlamanın 5 bilisel öge üzerine kurulu olduğunu belirtmiştir.

1. Alan bilgisi,
2. Taktik ve strateji bilgisi,
3. Taktik ve stratejileri kullanma performansı,
4. Taktik ve stratejileri düzenleme / kontrol,
5. Bunları yaşam tarzı haline getirme,

Reder'in (1996), "Üstbiliş Hakkında Araştırma Programları" adlı çalışması, her biri üstbiliş, öğrenme ve bireysel farklılıklar ile ilgili dört makaleden oluşmaktadır; (1) Üstbiliş ve bilişsel süreçler arasındaki ayrım: Bu bölümde üstbiliş ve bilişsel süreçler arasındaki fark şu şekilde tanımlanmıştır. Bilişsel süreçler "öğrenmenin" nasıl oluştuğuna ilişkin insan beynindeki algılar ve dış etkileri incelerken, üstbiliş "öğrenmeyi öğrenmenin" nasıl olacağına ilişkin yolları incelemektedir. (2) Çocuklarda üstbiliş: Bu bölümde çocukların zihinsel gelişimlerinde bireysel farklılıklar ve üstün yetenekli olan ve olmayan çocukların üstbiliş becerilerinin gelişimi tartışılmıştır. (3) Bir ya da daha fazla üstbiliş: Bu bölümde üstbilişin farklı tanımlarından bahsedilmiş ve kendini ayarlamamanın üstbiliş kavramı içerisindeki yeri tartışılmıştır. (4) Sonuç: Bu bölümde üstbiliş teriminin farklı kişiler tarafından farklı davranışları ifade etmek için kullanıldığı belirtilmektedir.

Alexander ve Schwanenflugel (1996) "Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Çocuklarda Üstbiliş Anlayışının Gelişimi." adlı çalışmalarında bu çocukların üstbiliş bilgilerinin gelişiminin değerlendirilmesi ile ilgili son dönemde yaptıkları deneysel araştırmaları genel olarak gözden geçirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Çocuklarda zihinsel etkinlik anlayışının gelişimi", ikinci bölümde "Çocuklarda genel üstbiliş bilgisinin gelişimi", üçüncü bölümde ise "Çocuklarda özel üstbiliş özelliklerinin gelişimi." üzerinde durulmuştur.

Araştırma sonuçları çocukların üstbilişsel gelişim örüntülerinin, değerlendirilen üst biliş bilgisi türüne dayalı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur. Özellikle, zihinsel etkinlik anlayışı hakkındaki bilgilerle ilgili araştırmalarda üstün yetenekli çocuklar lehine açık bir fark gözlemlenmemiştir. Genel üstbiliş bilgisi ile

ilgili araştırma sonuçları üstün yetenekli çocukların normal çocuklara göre ilk öğretimin ilk yıllarında tutarlı bir şekilde üstün olduklarına işaret etmektedir. Araştırmacılar başarılı öğrencilerin üstbilis stratejilerine ilköğretimin ilk yıllarında (özellikle 4-6 yaş arasında) sahip olduklarını ve bu yüzden bu stratejileri kazanan öğrencilerin bilgiyi kazanma ve kullanma becerilerinde diğer öğrencilerden farklılaştıklarını belirlemişlerdir. Son olarak özel üstbilis özelliklerinin gelişimi ile ilgili araştırma sonuçları ise daha zeki öğrencilerin daha karmaşık özellikler geliştirdiğini ileri sürmektedirler. Araştırmacılar aynı zamanda üstbilis becerilerini öğrenen normal öğrencilerin, yüksek IQ'lu çocuklar kadar anlama ve bilgiyi kullanma becerilerinin arttığı belirtilmektedir. Yani yüksek IQ'ya sahip olmak kadar IQ'yu kullanma da önemlidir. Normal IQ'lu bir öğrenci üstbilis becerilerini öğrenerek yüksek IQ'lu öğrenci performansı gösterebilmektedir (Alexander ve Schwanenflugel, 1996).

Gümüş (1997) tarafından hazırlanan “Öğrenmeyi Öğrenmenin (Üstbilis) Öğrenci Erişisi, Kalıcılığa Ve Akademik Benliğine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır.

1. Üstbilis stratejisinin uygulandığı deney grubunun üst sosyo-ekonomik düzey sınıfları, kontrol grubunun alt sosyo-ekonomik düzey sınıflarına göre bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde anlamlı fark oluşturmuştur.
2. Üstbilis stratejisinin uygulandığı, (kılavuzlu sorular yöntemi), deney grubunda, kontrol grubuna göre öğrencilerin akademik benlikleri artırmıştır.
3. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki deney ve kontrol grupları arasında; üstbilisin kullanıldığı deney grubunun öğrenme düzeyi diğer gruplara göre anlamlı olarak farklılaşmıştır.
4. Grupların kalıcılık puanları arasında anlamlı fark yoktur. Bunun nedeni, bellek destekleyici stratejilerin bu yaş grubunda kullanılmamasından kaynaklanmış olabilir.

5. Sosyo-ekonomik düzey ayrımı olmaksızın temel soru kökleri öğretiminde üstbiliş öğretimi yapılan grubun geleneksel öğretim yapılan gruba göre daha yüksek sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Çelik (1997) tarafından hazırlanan “Ankara Üniversitesi EFL Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Hakkındaki Üstbiliş Bilgileri ve Bunları Kontrolleri” adlı doktora tez çalışmasında, EFL öğrencilerinin okuduklarını anlamada hangi yolları denedikleri ve üstbiliş stratejisi kullanıp kullanmadıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları bu öğrencilerin okuduklarını anlamada farklı stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir. Bunlardan bazıları metnin yapısından yararlanma, dil yapısından yararlanma ve ipucu-çıkarma gibi stratejilerdir. Buna karşın öğrencilerin üstbiliş becerilerini okuduğunu anlamada kullanmadıkları belirlenmiştir.

Underwood’un (1997) “Bildiklerinizi Bilme: Üstbiliş ve Okuma” adlı çalışması literatür taraması şeklindedir ve iki bölümden oluşmaktadır: okumaya yeni başlayanlar ve daha ileri yaşlardaki okuyucular. Araştırma her iki grup için üstbiliş becerilerinin kazanılmasının önemini ifade ederken, üstbiliş becerilerinin etkili okuma, okuduğunu anlama ve düşünme becerilerini geliştirdiğini de ortaya koymaktadır.

Katims ve Haris (1997) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamalarının Geliştirilmesi” adlı deneysel çalışmalarında, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaöğretim öğrencilerinden oluşan bir sınıfta uygulanan anlamayı geliştirme stratejisinin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma düşük sosyo-ekonomik bölgeden seçilmiş, yedinci sınıf düzeyinde 295 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu uygulamada araştırmacılar deney grubunda öğretmenin; ipucunu buldur, yaptır ve gözden geçir adlı üç basamağı kullanmasını, öğrencilerin ise RAP adı verilen paragrafı oku, kendi kendine (ana fikir ve detaylar hakkında) soru sor, kendi cümlelerinde ana fikri ve detayları ortaya koy şeklindeki üç basamaklı stratejiyi kullanmalarını sağlamışlardır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, anlamayı geliştirme stratejisi uygulanan deney grubu ile diğer grubun öntest-sontest başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Weir (1998), ortaokul öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama yeterliliklerinin geliştirilmesinde üstbilis becerilerini harekete geçiren soruların etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasında çeşitli üstbilis stratejilerinden bahsetmektedir. Bu stratejiler aşağıda sıralanmıştır:

1. Metni anlamada kendini izleme,
2. Metin hakkında tahminde bulunma, tahminleri doğrulama ya da yanlışlığını ortaya koyma,
3. Metinle ilgili sorular oluşturma ve bunları cevaplandırma,
4. Metni tekrar okuma veya söyleme, hikâyeyi zihninde canlandırma,
5. Metindeki örüntüleri belirleme,
6. Metinde bulunanlarla, kişisel deneyimleri arasında bağlantılar kurma.

Uygulamada öğrencilere okudukları metinlerle ilgili aşağıdaki sorular verilmiştir.

1. Daha sonra olacaklar hakkında ne düşünüyorsun? Bir tahminde bulun.
2. Bu konu hakkında neyi merak ediyorsun? Bir soru yaz.
3. Metindeki karaktere ait yazarın vurgulamak istediği özellikleri nelerdir?
4. Okumayı bırak ve gözünde canlandır.
5. Hikâyenin en karışık bölümü hangisidir?

Araştırma sonuçları uygulama yapılan öğrencilerin amaçlı okumayı öğrendiklerini, belli bir düşünsel sistematik geliştirerek oluşturdukları etkinlikleri belli bir planla uyguladıklarını, okuduklarını anladıklarını, etkili sorular sorduklarını, performanslarının ve okuma hızlarının arttığını ortaya koymaktadır.

Hall ve Bowmann (1999), iki farklı şehirde ikamet eden 9 yaşındaki çocuklardan oluşan örneklemelerinin, okuma esnasında kullandıkları üstbilis stratejilerini inceledikleri araştırmalarında “İngiliz ve İrlandalı öğrencilerin okuma esnasında kullandıkları üstbilis stratejileri nelerdir?” sorusuna cevap aramışlardır. Öğrencilerin kullandıkları üstbilis stratejilerinin okuma becerilerine ve milliyetlerine göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Bu amaçla Leeds ve Dublin şehirlerinde

bulunan okullarda öğrenim gören 60 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile veri toplamak suretiyle deneysel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir.

Görüşmede öğrencilere “Kendilerini nasıl bir okuyucu olarak tanımladıkları?”, “Kendilerine okumaları için verilen bir materyali iyi bir şekilde okuyup okuyamadıklarına nasıl karar verdikleri?”, “İyi bir okuyucunun özelliklerinin neler olduğu?” sorulmuştur. Araştırmacılara göre üst biliş becerilerinin asıl göstergesi öğrencilerin okuma esnasında takıldıkları takdirde ne yaptıklarını bilmeleridir. Bunun için öğrencilere “Okuyamadıkları bir kelime, bir cümle veya bir kitapla karşılaştıklarında ne yaptıkları?” sorulmuştur.

Hall ve Bowmann’ın (1999) araştırma sonuçları, 9 yaş çocuklarının aşağıdaki becerileri gerçekleştirebildiklerini ortaya koymuştur;

- Birer okuyucu olarak, kendilerini tanımlayabilme becerisine sahiptirler.
- Hangi özellikte bir okumanın, iyi bir okuma olduğu hakkında kendi düşüncelerini açıklayabilirler.

Ayrıca araştırma sonuçları çocukların kullandıkları üstbiliş stratejileri arasında farklılaşmalar olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun iyi bir okuyucu olup olmadıklarına, öğretmenlerinin vermiş olduğu dönütlerden yola çıkarak karar verdikleri ortaya konulmaktadır. Araştırmada öğretmenleri tarafından okumada “ortalama” ve “ortalama üzeri” olarak tanımlanan gruplarda bulunan öğrencilerin daha fazla üstbiliş stratejisini kullanabildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin milliyetleri ile kullandıkları üstbiliş stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Vaidya (1999), “Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Üstbiliş Öğrenme Stratejileri” adlı araştırmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin güçlü, etkili ve bağımsız öğrenenler olmalarında üstbilişin önemi üzerinde durmaktadır. Ayrıca bilişsel ve üstbiliş stratejileri arasındaki farklılıkları vurgulamaktadır. Bilişsel stratejilerin sadece öğrenmenin oluşumunu ve yollarını bize gösterdiğini, üstbiliş stratejilerinin aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme becerilerini bireye kazandırdığını belirtmektedir. Araştırma sonuçları bilişsel stratejilerin doğrudan öğretiminin, üstbiliş stratejilerinin direkt öğretiminden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmacı ayrıca stratejik öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Üstbiliş stratejilerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal beceri eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Üstbiliş becerilerini elde eden öğrencilerin kendini planlama, değerlendirme ve düzenleme becerilerine sahip olduğunu belirten Vaidya; bu becerileri öğrenen öğrencilerin, etkili ders çalışma, anlama, bilgileri ilişkilendirme, düşünme yollarını geliştirme ve kontrol etme, bir amaç doğrultusunda etkili ve bağımsız öğrenme yeterliklerinin geliştiğini belirlemiştir.

Aral (1999) tarafından yapılan “Tahmin Etme ve Üstbiliş Bilgisi” adlı çalışmada, öğrencilerin metinlerdeki kelimelerin anlamlarını tahmin ederken kullandıkları stratejileri, bu stratejileri nasıl kullandıklarını ve tüm bunları yaparken kullandıkları üstbiliş stratejilerinin farkında olup olmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında ; sesli düşünme metodu, retrospektif (geçmiş tarama) metodu ve görüşme metodundan yararlanılmıştır. Katılımcıların iki ayrı okuma metnindeki bilinmeyen kelimeleri tahmin etmeleri (sesli düşünme ile) istenmiş, sonra tahminler gözden geçirilmiş ve tüm bunları yaparken öğrencilerin düşündüklerinin ve yaptıklarının bilincinde olup olmadıkları (görüşme) sorgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; iki grup arasında tahmin etme ve strateji kullanma boyutlarında önemli bir fark çıkmamıştır. Yani öğrencilerde üstbiliş becerilerinin yetersiz olması, öğrencilerin yeteri kadar tahmin edememe ve strateji geliştirememelerine neden olmuştur.

Güral (2000) “Yabancı Dil Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Bilişsel ve Üstbiliş Stratejilerinin Öğretiminin Rolü” adlı tez çalışmasında, öğrencilere bilişsel stratejilerden; tekrar, sesli okuma, cümleleri ilişkilendirme, araştırma, not alma, tümdengelim, özet çıkarma, vurgulama, altını çizme, tarama, ana fikir bulma, deyim bulma, çeviri yapma, ilişkilendirme, ipucu bulma, ayrıntılaşma, atlama, sunma, zihinde resimlendirme, okumayı izleme ve farklı anlatma, üstbiliş stratejilerinden ise; ne bildiğini belirleme, planlama, uygulama, anlayıp anlamadığını izleme, problemi bulma ve kendini değerlendirme adımları becerileri kazandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmen anketi, öğrenci anketi ve final sınavı kullanılmıştır.



Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin anket yanıtları karşılaştırılarak bu stratejilerin uygulama düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerden etkin okuyucu olan ve zayıf okuyucu olan öğrenciler arasında fark aranmıştır. Elde edilen bulgularda; öğrencilerin sahip oldukları bilişsel ve üstbiliş stratejilerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan, iyi okuyucuların bu stratejileri kısmen kullandıkları, zayıf okuyucuların bu stratejileri çok az kullandıkları ve aralarında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bosacki (2000) ergenlik öncesi bireylerin sosyal anlayışlarını, üstbiliş becerilerini ve dil yeterliliklerini araştırdığı çalışmasını, yaş ortalaması 11 olan 128 öğrenci (64 erkek ve 64 kız) ile 9 aylık bir süreçte tamamlamıştır. Katılımcılara, üstbiliş becerileri ve kelime hazineleri ile ilgili görevler verilmiştir. Ayrıca bireysel ve sosyal anlayışlarını değerlendiren görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin sosyal anlayışları ile üstbiliş becerileri ve genel kelime hazineleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kelime hazineleri bakımından kızlar erkeklere göre daha yüksek puanlar alırlarken, kız ve erkek öğrencilerin sosyal anlayışları ve üstbiliş becerileri arasında fark bulunamamıştır.

Kuhn (2000) “Üstbilişin Gelişimi” adlı çalışmasında, üstbilişin 1979 yılında Flavell ile birlikte ortaya çıkışından günümüze kadar olan gelişmeleri değerlendirmiş ve gelecekte yapılacak araştırmalar hakkında önerilerde bulunmuştur. Üstbilişin teorik ve pratik temellerinin oluştuğunu belirten Kuhn, bilginin ve öğrenmenin kontrolünde üstbilişin stratejik bir rol oynadığını belirtmiştir. Bunun yanında bireyin üstbiliş ile inançlarını ve nasıl öğrendiğini kontrol edebildiğini, strateji geliştirebildiğini ve amaçlara ulaşmada kolaylaştırıcı rol oynadığını belirtmiştir. Bu becerilerin çocuklarda ve gençlerde kazandırılabilceğini, kendini düzenleme ve kontrol becerilerinin gelişebileceğini, soru sormanın ve başarının gelişeceğini, bireysel ve zihinsel gelişimi şekillendirdiğini vurgulamıştır.

Gurb (2000), İsrail’de yaptığı deneysel bir projede ergenlerin kavrama güçlerini maksimum düzeye çıkarmanın üstbiliş ile mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Bu proje öğrencilerin yarı bağımsız (öğretmen kontrolünde olan) öğrenme becerilerini, motivasyonunu ve akademik başarılarını olumlu olarak etkilemiştir. Üstbiliş becerilerinin öğrencilerin bilgi edinme, bilgileri transfer etme,

gördüklerini anlamlandırma ve yazma becerilerini geliştirirken, eksik ya da yanlış bilgileri de telafi edici bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

“Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Performansları ve Üstbiliş” adlı çalışmalarında Taraban, Rynearson, Kerr (2000), öğrencilerin okuduklarını anlamada hangi stratejileri kullandıklarını ve bu stratejilerin akademik performansa etkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar bu amaçla beşli likert modelinde 35 maddelik bir “üstbiliş” stratejisi kullanmışlardır. Elde edilen bulgularda, üstbiliş stratejisi kullanımının akademik başarıyı anlamlı bir şekilde artırdığı görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin genelde pasif okuma yoluyla öğrendiklerini belirten Maitland (2001), üniversite öğrencilerinin okuma laboratuvarlarında üstbiliş stratejilerini kullanarak etkili okuma ve anlama becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. Bu becerileri kazanan öğrencilerin aktif öğrenme, kendini yönlendirme, bağımsız öğrenme ve bunun sonucunda başarılarında artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Joseph (2003), İngiltere Oakland Üniversitesinde “Eğitim Programları ve Öğretim Metotları” dersinde üstbiliş stratejilerinin etkililiğini araştırmıştır. Bu araştırmada kullandığı üstbiliş stratejisi, “dinle, açıkla, teşvik et, ne yaptığını açıkla, nasıl yapacağını planla, yaptıklarının farkında ol, araçları kullan, uygula ve olup bitenleri zihninde canlandır” basamaklarından oluşmaktadır. Uygulama sonunda üstbilişin, dikkatleri artırdığı, üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, kendi kendine aktif öğrenmeyi sağladığı, öğrendiği bilgileri diğer bilgileriyle ilişkilendirdiği ve bu bilgileri bireysel yaşamında da kullandığı gözlenmiştir. Joseph bu yolun, yansıtıcı düşünme, hayat boyu öğrenme ve kendini keşfetmenin yolu olduğunu belirtmektedir.

Üstbiliş stratejileri ve okuduğunu anlama ile ilgili araştırmaların 1990’lı yıllardan itibaren gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırma konularının genel olarak farklı üstbiliş stratejilerinin, okuduğunu anlama ve çeşitli okuma becerileri üzerine etkileri ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üstbiliş stratejilerinin öğrenmeye etkisi de sıklıkla araştırılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalar farklı öğretim seviyelerinde bulunan öğrencilerle yürütülmüştür. Bunların çoğunluğunu üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmalar

oluşturmaktadır. Literatürde aynı zamanda üstün yetenekli olan/olmayan öğrenciler gibi farklı bireysel özelliklere sahip denekler üzerinde yürütülmüş araştırmalara da rastlanmaktadır. Okuduğunu anlama ve üstbilgi stratejileri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ilköğretim seviyesinde yapılan araştırmaların son derece az olduğu görülmektedir.

## **2.2. Ana fikir Bulma İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, ana fikir oluşturma ile ilgili literatürde yer alan araştırmalar bulunmaktadır.

Baumann (1984) “Ana Fikir Belirlemenin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Paradigmasının Etkililiği” adlı çalışmasını 6. sınıf öğrencileri arasından seçtiği 66 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada aynı başarı seviyesindeki gruplar arasından tesadüfi olarak seçilmiş üç deneysel grup üzerinde çalışılmıştır; araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ve ana fikri oluşturma doğrudan öğretimini esas alan modelin uygulandığı strateji grubu; bir seri ana fikir ve destekleyici ayrıntıların verildiği temel bir grup ve diğer gruplarla eşit öğretim süresinde kelime hazinesi gelişimi ile ilgili etkinliklerin yapıldığı bir kontrol grubu. Araştırmada öğrencilerin paragraflardaki açık olarak belirtilen ve ima edilen nitelikteki ana fikirleri tanıma ve oluşturma yeteneğini ölçmek için bir seri ölçüm yapılmıştır. Ölçümlerde kullanılan 5 ölçme aracı şunlardır: 20 maddelik çoktan seçmeli test maddesinden oluşan paragraflardaki ana fikri belirleme testi; 15 maddelik çoktan seçmeli test maddesinden oluşan ana fikri destekleyici ayrıntıları belirleme testi; 3-5 paragraflık pasajların ana fikrini belirlemeyi amaçlayan 6 maddelik çoktan seçmeli test maddesinden oluşan pasajlarda ana fikri belirleme testi; öğrencilerden kısa bir pasajda ana fikir cümlesinin altını çizmesi beklenen ana fikir belirleme testi. Araştırma sonuçları ise tüm testlerde strateji grubunun hem temel hem de kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Graves (1986), farklı özellikte üç öğretim durumunun etkilerinin karşılaştırmasını yapmıştır. Çalışmada metnin ana fikrini bulmada; doğrudan ana fikir eğitimi, doğrudan eğitimle birlikte kendini ayarlama ve geleneksel eğitimin etkililiği araştırılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere metinlerin ana fikrini

belirleyebilmeleri için açık bir strateji öğretilmiştir. Doğrudan öğretimle birlikte kendini ayarlama eğitimi verilen öğrencilere aynı zamanda ana fikri anlayıp anlamadıklarını kontrol edebilecekleri, kendi kendine soru sormaya dayalı bir yöntem öğretilmiştir. Sonuçlar, her iki grubun performansının da kontrol grubunun performansından daha iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, doğrudan öğretimle birlikte kendini ayarlama yönteminin, yalnızca doğrudan öğretim yönteminden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Stevens'in (1988) "Bilgi verici metinlerde ana fikri belirlemede strateji öğretiminin etkisi" adlı araştırmasında öğrencilerin bilgi verici metinlerde ana fikri belirlemeleri için kullanılan yöntemlerin etkililiği test edilmiştir. Bu yöntemlerden strateji öğretiminde, öğrenciler paragrafların ana fikrini ve konusunu belirlemek için stratejiler ve ana fikirle ilgili varsayımlarını kontrol etmek için üstbiliş stratejileri öğrenmişlerdir. Diğer bir yöntem olan sınıflama öğretimi ile öğrencilere kelimeleri, ifadeleri ve cümleleri uygun başlıklar altında sınıflandırma ile ilgili öğretim ve uygulama fırsatı sağlanmıştır. Çalışmada bu uygulamalar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları strateji öğretiminin öğrencilerin gerek tekrar edilen bir konunun öğretimi ile gerekse yeni bir konu ile ilgili paragrafların ana fikrini belirleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Sınıflama öğretiminin etkisinin ise yalnızca tekrar edilen konu ile ilgili paragrafların ana fikrini belirleme üzerinde anlamlı olduğu, yeni konu söz konusu olduğunda bu olumlu etkinin söz konusu olmadığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlar, anlama stratejilerinin ve üstbiliş stratejilerinin okuyucuların bilgi verici metinlerde ana fikir belirleme becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

Hare, Rabinowitz ve Schieble (1989) "Ana Fikri Anlamada Metinlerin Etkisi" adlı çalışmalarında öğrencilerin ana fikri anlamada okudukları metnin özelliklerinin etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini Amerika Birleşik Devletlerinde öğrenim görmekte olan, 4. sınıf öğrencilerinden 75, 6. sınıf öğrencilerinden 78 ve 11. sınıf öğrencilerinden 107 kişi oluşturmaktadır. Araştırmacılar bu araştırmada iki çalışma yapmışlardır. 1. çalışmada öğrencilerden biri öğretimsel yapıda tasarlanmış diğeri daha serbest yapıda iki farklı türde metnin ana fikrini belirtmeleri istenmiştir. 2. çalışmada ise aynı öğrenciler metinlerin ana

fikirlerini dört farklı formda ifade etmeleri istenmiştir; listeleme, sıraya koyma, sebep / sonuç ve karşılaştırma. Her iki çalışmada da öğrencilerin ana fikri doğru olarak belirleme düzeylerinin daha serbest yapıdaki metinlerde, öğretimsel yapıda tasarlanmış metinlere göre anlamlı bir biçimde yüksek çıktığı belirlenmiştir. Bu sonucu değerlendiren araştırmacılar ana fikir öğretiminin öğrenciler için farklı metin türlerinin sunulacağı fırsatları içermesi gerektiğini vurgulanmaktadır.

Graves ve Levin (1989), çalışmalarında doğrudan öğretim, doğrudan öğretimle birlikte kendini ayarlama ve doğrudan öğretimle birlikte hafıza (mnemonic) eğitiminin etkilerini araştırmışlardır. Öğrenme gücü olan öğrenciler bütün durumlarda ana fikri belirleme ve hatırlama testlerini tek oturumda ve arka arkaya almışlardır. Hatırlama testinde hafıza eğitimi verilen öğrencilerin performansları, kendini ayarlama eğitim verilen çocukların performansından daha iyi olmasına rağmen sonuçlar ana fikri belirlemede kendini ayarlama yöntemin çok daha etkili olduğunu göstermiştir.

Afflerbach (1990) “Usta Okuyucuların Daha Önceden Sahip Oldukları Bilgilerin Ana Fikir Bulma Stratejileri Üzerindeki Etkisi.” adlı çalışmasında bu okuyucuların ana fikri ima edilen metinlerde ana fikri oluşturmalarında önceki bilgilerinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada antropoloji ve kimya alanlarından seçilen usta okuyuculardan kendi alanlarıyla ilişkili olan ve olmayan içerikte metinleri okumaları ve ana fikri oluştururken kullandıkları stratejileri sözel olarak ifade etmeleri istenmiştir. Yazarlar bu sözel kayıtları kullanarak üç farklı türde ana fikir oluşturma stratejisi belirlemişlerdir: otomatik olarak ana fikir oluşturma, taslak oluşturma ve gözden geçirme stratejisi, konuyu yorumlama stratejisi. Ayrıca sözel kayıtlarda bu stratejilerle birlikte ana fikir oluşturma ile ilişkili iki strateji daha görülmektedir; önceki varsayımlar ve ana fikirle ilişkili olduğu düşünülen fikirlerin, kavramların ve kelimelerin listelenmesi. Okuyucuların ifadeleri incelendiğinde okuma yaptıkları konu ile ilgili daha önceden bilgi sahibi oldukları metinlerde, otomatik olarak ana fikir belirleme stratejisini anlamlı düzeyde daha sık kullandıkları görülmektedir. Bunun tam tersi durumda yani okuyucuların konu ile ilgili bilgi sahibi olmadığı durumda ise okurların daha fazla oranda taslak oluşturma ve gözden geçirme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir.

Jacobowitz (1990) “Metnin Ana Fikrini Oluşturmak İçin Bir Üstbiliş Stratejisi” adlı çalışmasında öğrencilerin ana fikri oluşturmaları için bir üstbiliş stratejisi geliştirmiştir. Bu strateji, öğrencinin kendi bilgisini (self-knowledge), görev bilgisini (task knowledge) ve kendini izlemesini (self monitoring) içermektedir. Strateji, amacın oluşturulması, ön okuma, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, tahmin, metin yapısının belirlenmesi ve kritik değerlendirme becerilerinin kombinasyonlarından oluşmaktadır. Bu strateji, her türlü ve her uzunluktaki metine uygulanabilmektedir. Araştırmacı, stratejisinin etkililiğini araştırmak için 6 üniversitenin okuma ve çalışma becerileri geliştirme sınıflarına kayıtlı 48 öğrencisi üzerinde bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya ikisi hem kontrol hem de deney grubuna eğitim veren, diğeri sadece kontrol grubuna, bir diğeri de sadece deney grubuna eğitim veren dört eğitimci katılmıştır. Deney ve kontrol grupları tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Deney gruplarında toplam 26, kontrol gruplarında ise 23 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin okuma yeteneklerini belirlemek için Nelson-Denny Okuma Testi kullanılmıştır. Deney grubuna üstbiliş stratejisi uygulanırken, kontrol grubuna, sadece ana fikir bulma yöntemleri uygulanmıştır. Uygulamalar 3 hafta sürmüş, sınıf toplam 18 saat olmak üzere haftada iki kez bir araya gelmiştir. Uygulamaların sonunda her iki gruba da metinlere dayalı 16 maddelik çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun ortalaması 11,38 ve kontrol grubunun ortalaması 9,45 olarak belirlenmiştir. Kovaryans analizinin sonucunda deney grubunun ortalaması kontrol grubunun ortalamasına göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Araştırmacı çalışmanın sonucunda geliştirdiği stratejinin ana fikir bulmada etkili ve kullanışlı bir strateji olduğunu belirtmiştir.

Duffelmeyer ve Duffelmeyer (1991), “Konu Ve Ana Fikir: Karmaşanın Çözümlemesi” adlı çalışmalarında konu ve ana fikir kavramlarının çok karıştırılan kavramlar olduğunu belirtmektedirler. Bu karmaşanın ortadan kaldırılması için neler yapılabileceği üzerinde durmuşlar ve öğrencilerin bu problemi çözümleyebilmeleri için stratejiler geliştirmişlerdir; kara kurbağası ve ana fikir makinesi stratejileri. Araştırmada daha çok küçük sınıflar için uygun olan stratejilerin nasıl uygulanacağını aktarılması amaçlanmıştır.

Chan (1991) tarafından yapılan çalışma, ana fikir belirlemede kendini ayarlama yöntemini destekler niteliktedir. Bu çalışmada öğrencilere paragrafların ana fikrini belirlemek için standart öğretim yaklaşımı ve tümevarım yaklaşımıyla birlikte kendi kendine soru sormaya dayalı bir yöntem (nasıl, niçin, ne zaman) öğretilmiştir. Öğrencilere okuma esnasında kendilerine soru sorma şeklinde öğretilen yöntem, 15 soruluk bir seri şeklindedir. Ayrıca tümevarım yaklaşımı uygulanan öğrencilere stratejiyi genelleştirme becerilerini geliştirmek için 5 aşamadan oluşan bir öğretim yapılmıştır. Bu aşamalar; bilişsel modelleme (cognitive modeling), dışarıdan rehberlik (overt external guidance), kendi kendine rehberlik (overt self-guidance), kendi kendine rehberliğin azalması (faded self-guidance) ve kendi kendine rehberliğin gizlenmesi (covert self-guidance) olarak tanımlanabilir. Araştırmanın sonunda tüm gruplarda, ortalama puanlarının ön testten son teste doğru arttığı gözlenmiştir.

Diğer bir deneysel çalışmada Malone ve Mastropieri (1992), birinci gruba özetleme öğretimi ile birlikte, kendi kendine soru sorma stratejisini iki adımda öğretmişlerdir: “Paragraf kim ya da ne hakkındadır?” ve “Onlara ne oluyor?”. Diğer gruba ise özetleme eğitimi ile birlikte kendini ayarlama stratejisi öğretilmiştir. Üçüncü grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Eğitimden iki gün sonra tüm öğrencilere anlama testi verilmiştir. Test süresince, tüm öğrencilerin kurşun kalem, kağıt ve kendini ayarlama kartlarını kullanmaları sağlanmıştır. Sonuçta özetleme stratejisi ile birlikte kendini ayarlama eğitimi verilen öğrenciler daha iyi performans gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca her iki öğretim metodunun da kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Carriedo ve Tapia'nın (1996), “Ana Fikri Anlama: Öğretmenlerin Eğitilmesi ve Bunun Öğrenciler Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmalarının iki amacı bulunmaktadır. Araştırmanın ilk amacı, ana fikir belirleme sürecinin öğretimi için öğretmenler tarafından yürütülen programın etkililiğini test etmektir. İkinci amaç ise ana fikir bulma süreci ve ortaya konan ürün arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Çalışmanın ilk bölümünde öğretmenlere ana fikri anlama ile ilgili neler öğretecekleri ve öğretmen yetiştirme modeline göre bu bilgileri nasıl öğretecekleri hakkında eğitim verilmiştir. İkinci bölümde ise eğitimden sonra deney

grubu öğretmenlerinin (n=11) öğrendikleri öğretim yöntemlerini ve stratejileri öğrencilerine (6. 7. ve 8. sınıflar) uygulamaları için fırsat sağlanmıştır. Bu süre içerisinde kontrol grubu öğretmenlerinin (n=15) geleneksel öğretime devam etmeleri sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğrencilerine (n=303 ve 287) öğretim sonunda test uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, deney gurubunda bulunan öğrencilerin performanslarının kontrol grubunda bulunanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Aikman ve O’Hear (1997) “Ana Fikir: Yazarlar Her Zaman Kullanır.” adlı araştırmalarında 19. yüzyıla ait çeşitli metinlerde ana fikrin metinlerin nerelerinde verildiğini araştırmıştır. Araştırmacılar 14 yazarın toplam 78 eserinde bulunan 567 paragrafı incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, paragrafların 438’inde (% 85,8) bir ana fikir cümlesinin bulunduğunu, ana fikirlerin 308’inin (% 63,5) ilk cümlede, 71’inin (% 14,6) ikinci cümlede, 67’sinin (% 13,8) son cümlede, 39’u (% 8) ise paragraf içerisinde başka bir durumda yer aldığını göstermektedir.

Jitendra, Cole, Hoppes, Wilson (1998) “Ana Fikir Öğretimde Direk Öğretim Yöntemi Olan Özetleme Öğretiminin Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarına Etkisi” adlı çalışmalarında üç ortaokuldaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilere metinlerin ana fikirlerini belirlemelerini öğretmek için kullanılan öğretim yönteminin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilere ana fikir öğretim stratejisinin doğrudan eğitiminin ardından iki günlük kendini ayarlama eğitimi verilmiştir. Sonuçlar eğitim esnasında kullanılanlara benzeyen hikâye edici metinlere ait puanlarda bir artışı göstermektedir. Bilgi verici metin puanlarında da bir artış olmasına rağmen bu artış anlamlı değildir. Bununla birlikte öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlerdeki puanları kendini ayarlama eğitiminden sonra daha fazla bir artış göstermiştir. Eğitimden 6, 10 ve 16 hafta sonra sürdürülen elde edilen sonuçlarda bu puanların giderek düştüğü görülmektedir. Bu düşüşün sebebi iki günlük kendini ayarlama eğitiminin yetersiz olması şeklinde açıklanabilir.

Tomitch (2000) “Ana Fikir Öğretimi. Gerçekten Öğretiyor muyuz?” adlı çalışmasında EFL / ESL ders kitaplarında, metinlerin ana fikirlerini belirlemenin



nasıl öğretildiğini araştırmıştır. Bu amaçla 12 adet EFL/ESL ders kitabı incelenmiştir. İncelenen kitaplardan sadece 4'ünde ana fikrin nasıl oluşturulacağı açık olarak ifade edilmektedir. Diğerlerinin ise yalnızca metinlerin ana fikrini bulma ile ilgili alıştırmalar içerdiği görülmektedir. Sonuçlar, genelde ders kitaplarında ana fikir oluşturma ile ilgili açık analizler yapılmadığını ve ana fikir oluşturma kriterlerinin belirlenmediğini göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarında öğretimlerin çok genel, dolaylı ve boş olduğu ifade edilmektedir.

Jitendra, Hoppes, Xin (2000) “Öğrenme Problemi Olan Öğrenciler İçin Ana Fikri Anlamayı Geliştirme: Kendini Ayarlama Öğretimi ve Özetleme Stratejisinin Rolü” adlı çalışmalarında, yüksek düzeyde öğrenme gücüne sahip olan öğrencilerin metinleri anlamalarında kendini ayarlama yönteminin ve ana fikir stratejisinin etkisini araştırmışlardır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için 33 tane öğrenme gücüne sahip öğrenci rasgele seçilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle, kendini ayarlama yöntemi ve ana fikir stratejisi kullanılarak ana fikir ifadesi oluşturma ve belirleme çalışmaları yapılmıştır. Sonuçlar, bu öğretim yönteminin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini artırmada etkili olduğunu ve bunun devam ettiğini göstermiştir. Yapılan tüm ölçümlerde deney grubu öğrencilerinin istatistiksel olarak kontrol grubu öğrencilerinden son test ve seçmeli cevaplardan oluşan kalıcılık testinde daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin seçmeli tip cevaplar gerektiren ölçümlerinde stratejiyi 6 hafta sürdürdükleri gözlenmiş fakat daha uzun süre geçtikten sonra yapılan ölçümlerde buna rastlanamamıştır.

Beishuizen, Asscher, Prinsen ve Elshout-Mohr (2003) “Çalışma Metinlerinde Ana Fikirlerin ve Örneklerin Buldukları Yerler” adlı çalışmalarında metnin ana fikrinin belirlenmesinin ve metinde bulunan örneklerin metnin anlaşılmasını ne şekilde etkilediğini araştırmışlardır. Araştırmanın 1. bölümünde birçok örnek içeren somut metinlerle soyut metinler ana fikirlerinin belirlenmeleri bakımından karşılaştırılmıştır. 2. bölümde ise örnekten çok ana fikrin sunulduğu düşünce merkezli metinlerle, ana fikirden çok örneğe yer verilmiş olan metinler karşılaştırılmıştır. Her iki bölümde de sosyal bilgiler bölümü lisans öğrencilerinin eğitim psikolojisi ile ilgili öğretici metinler üzerinde çalışmaları sağlanmıştır.

Araştırma sonuçları özellikle bilgi verici metinlerde örneklerin bulunmasının zaruri olduğunu göstermektedir. Ayrıca bilgi verici metinlerde ana fikrin daha karmaşık bir rolü olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin örneklerin verildiği ve ana fikrin açık olarak ifade edildiği soyut ve karmaşık metinlerde, yine örneklerin bulunduğu fakat ana fikrin verilmediği metinlere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sonuçlar öğrencilerin örnekten çok ana fikrin sunulduğu düşünce merkezli metinleri, ana fikirden den çok örneklerin yer aldığı örnek merkezli metinlere göre daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur.

Pilten (2006), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ana Fikir ve Konu Kavramlarıyla İlgili Algıları ve Ana Fikir Bulma Düzeyleri” adlı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının ana fikir ve konu kavramları ile ilgili algıları ile ana fikri ve konuyu belirleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Ayrıca öğrencilere bilgi verici ve hikâye edici türde metinler verilerek, öğrencilerin ana fikri ve metnin konusunu belirlemelerinde metin türünün etkisine de bakılmıştır. Bu amaçla çalışma Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda 2005-2006 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 81 tane 4. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Sınıf öğretmenliği Anabilim dalı öğrencilerinin ana fikir ve konu hakkındaki bilgi ve becerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek, ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir hikâye edici ve bir bilgi verici metinden ve bu metinlerle ilgili açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan metinler ana fikirleri ima edici nitelikte olan metinler arasından seçilmiştir. Ayrıca ölçekte deneklerden ana fikrin ve konunun tanımını yapmaları istenmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ana fikir ve konu kavramları hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin özellikle ana fikir tanımlamalarında kullandıkları mesaj, yargı vb terimleri yanlış yorumladıkları belirlenmiş ve bu yanlış anlama sonucunda metinlerden zorlama ile özlü bir söz, bir ders çıkarma çabası içerisine girdikleri gözlenmiştir.

Öğrencilerin ana fikir ve konu belirleme becerilerinin de oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Ana fikir ve konuyu doğru tanımlayan öğrencilerin bile bunları

doğru olarak belirleyemedikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yaptıkları tanımları doğru yorumlayamadıklarını veya ana fikri ve konuyu nasıl oluşturacaklarını bilmediklerini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre verilen metinde ana fikir ve konu bulma arasında da anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Konuyu belirlemenin ana fikri oluşturmanın temeli olduğu düşünöldüğünde öğrencilerin konuyu belirleyememelerinin ana fikir oluşturmada başarısız olmalarının sebebi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bilgi verici metinde ana fikri belirleme becerilerinin hikâye edici metne göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Konuda ise durum tam tersidir. Hikâye edici metinde konuyu tespit etme oranı bilgi verici metne göre daha yüksektir.

Literatür incelendiğinde ana fikir bulma ile ilgili araştırmaların 1980’li yıllardan başlayarak günümüze kadar geldiği görölmektedir. Araştırma konularının genel olarak farklı ana fikir bulma yöntemlerinin etkililiğinin denenmesi, ana fikir ve konu kavramlarının ilişkisi, ana fikir oluşturmada üstbiliş stratejileri, metin türlerinin etkisi, farklı metinlerde ana fikir cümlelerinin bulunduğu yerler ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğunun deney ve kontrol gruplu deneysel modelde gerçekleştirildiği görölmektedir. Ayrıca, ilköğretim birinci kademedeki gerçekleştirilen araştırma sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir.

Literatür taraması sonucunda ortaya konulan ve yukarıda genel olarak değeriendirilen araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada ilköğretim beşinci sınıf seviyesinde, metin türleri de göz önüne alınarak, araştırmacı tarafından düzenlenen bir üstbiliş stratejisi ile desteklenen ana fikir bulma stratejisinin, öğrencilerin ana fikir oluşturma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin ana fikirle ilgili hazır bulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi için nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Ayrıca araştırma, Türkiye’de yapılan ana fikir bulma ile ilgili ilk uygulamalı çalışmadır. Araştırma sonucunda üstbiliş öğretiminin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin örnekler ve öneriler

sunulmuştur. Uygulama üstbiliş stratejilerinin çeşitli etkinlik, yöntem ve tekniklerle birlikte uygulanabilir bir yapıda olduğunu da göstermektedir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, üstbiliş destekli ana fikir bulma stratejisi öğretimi yapılmasının, ana fikir bulma becerilerini geliştirmeye etkisinin araştırılması planlanmıştır. Bu araştırma, ön test – son test kontrol gruplu deneme modelinde bir araştırmadır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 1999). Ayrıca, araştırmada algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenmiştir. Bu durum çalışmanın, nitel boyutunu oluşturmaktadır. Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Bu tanımda “kuram oluşturma”, toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir (Glaser, 1978; akt., Yıldırım ve Şimşek, 2000).

#### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezinde bulunan ve eğitim öğretim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olan Emin Sağlamer ilköğretim okulunun 5/A (kontrol grubu) ve 5/B (deney grubu) sınıfları oluşturmaktadır.

#### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın deneysel niteliğinden dolayı bu araştırmada, çalışma grubundaki öğrencilerin çalışma sürecindeki durumlarının belirlenmesi amacıyla

farklı ölçme araçlarından faydalanılmıştır. Verilerin toplanmasında nitel ve nicel yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır.

### **3.3.1. Gözlem Formları**

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Eğer bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Bu doğrultuda deneysel uygulamaya başlamadan önce, örneklem olarak seçilmiş olan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin ana fikir bulma ile ilgili yaptıkları çalışmaların tam ve ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi amacıyla gözlem yapılmıştır.

Sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi ile ilgili araştırmalarda, sınıf içinde olup biten tüm olayları ve sınıf ortamının tüm özelliklerini gözlemek ve kaydetmek imkânsızdır. Bu sebeple gözleme başlamadan önce neyin hangi kapsamda gözleneceğinin açık bir biçimde ortaya konması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu bakımdan hangi boyutların gözlem kapsamına alınacağına G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan iki öğretim üyesi ve bir eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine baş vurmak suretiyle gözlem formu oluşturulmuştur.

Gözlem esnasında elde edilen veriler hazırlanan gözlem formuna (Ek 3) kaydedilmiştir. Ayrıca çeşitli kayıt cihazları da kullanılmıştır. Burada amaçlanan, öğretmenlerin ana fikir bulma ile ilgili izlediği yöntemin ve sınıf ortamının betimlenmesidir.

### 3.3.2. Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları

Araştırmada görüşme tekniği kullanılarak, araştırmanın deney ve kontrol grubunu oluşturan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ana fikir bulma ile ilgili düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesi sırasında, kaynak kişinin tam ve doğru cevap verme konusunda güdülenmesi ve onun sosyal isteklilik, uyum gibi kaynaklardan gelen yanlılıklarının ortadan kaldırılması amaçlanmıştır.

Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyenler anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu süreçte, sorulan sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunması sağlanmaya çalışılmıştır.

Görüşme soruları hazırlanmadan önce konu ile ilgili yazılı kaynaklar incelenmiştir. Bu çalışmalara dayanarak bir görüşme taslağı geliştirilmiştir. Görüşme için ön hazırlıklar yapılmıştır. Görüşme zamanı ve yeri kesinleştirilmiştir. Görüşme başlamadan önce, amacın ne olduğu, ne gibi bir bilgi edinilmek istendiğı, nasıl bir davranışın kurulmak istendiğı, hangi hareketlerin teşvik edileceğı gibi temel konular tespit edilmiştir. Görüşme taslağı, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğı Ana Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan iki öğretim üyesi ve bir eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine baş vurmak suretiyle oluşturulmuş ayrıca örnekleme olmayan fakat benzer özellikteki 5. sınıf öğrencileri (5 öğrenci) üzerinde denenerik eksikleri giderilmiştir. Soruların bazıları değiştirilerek, bazıları ise çıkarılıp yerine yeni soru yazmak suretiyle taslak yeniden düzenlenmiştir. Görüşmeye başlamadan önce, uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar kaynaklardan faydalanılarak öğrenilmiştir. Uygulama esnasında ses kaydı yapılarak ve uygulamadan hemen sonra elde edilen veriler düzenlenerek veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır.

Görüşme formları Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının onayı ile örneklem olarak alınan Emin Sağlamer İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerine uygulanmıştır.

Öğretmenlere uygulanan görüşme formu EK 4’de öğrencilere uygulanan görüşme formu ise EK 5’de verilmiştir.

### 3.3.3. Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği

Araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama ve ana fikir bulma ölçeğinin ön test ve son test formları bulunmaktadır. Her iki form da hikâye edici ve bilgi verici metinler ve bu metinlerle ilgili açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ön test ve son test formları iki bölümden meydana gelmektedir. 1. bölümlerinde hikâye edici bir metin ve bu metne ilişkin sorular, 2. bölümlerinde ise bilgi verici bir metin ve soruları yer almaktadır. Okuduğunu anlama ve ana fikir bulma 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 şunlara dikkat edilmiştir.

Tablo 2: Ön Test Ve Son Test Formlarının Özellikleri

	Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği Ön test Formu		Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği Son test Formu	
	1. Bölüm	2. Bölüm	1. Bölüm	2. Bölüm
<b>Metin Uzunluğu</b>	485 kelime 41 paragraf 67 satır	304 kelime 5 paragraf 32 satır	492 kelime 31 paragraf 62 satır	295 kelime 6 paragraf 31 satır
<b>Metnin Kaynağı</b>	İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı	İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı	İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı	İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı
<b>Metin Türü</b>	Hikâye Edici Metin	Bilgi Verici Metin	Hikâye Edici Metin	Bilgi Verici Metin
<b>Soru Türleri</b>	M. İçi Sorular M. Dışı Sorular A.Fikri Belirleme Konu Belirleme	M. İçi Sorular M. Dışı Sorular A.Fikri Belirleme Konu Belirleme	M. İçi Sorular M. Dışı Sorular A.Fikri Belirleme Konu Belirleme	M. İçi Sorular M. Dışı Sorular A.Fikri Belirleme Konu Belirleme
<b>Uygulama Süresi</b>	40 dakika	40 dakika	40 dakika	40 dakika



Tablo 2’de görüldüğü gibi her iki formda da birinci bölümler hikâye edici metinler ve bunlara ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Kullanılan hikâye edici metinler uzunlukları bakımından birbirlerine denktirler (kelime sayıları = 485 ve 492). Aynı şekilde ikinci bölümlerde yer alan bilgi verici metinlerin uzunlukları da birbirlerine yakın olarak seçilmiştir (kelime sayıları = 304 ve 295). Ayrıca tüm metinler 2005-2006 öğretim yılında okutulan ilköğretim 5. sınıf ders kitapları içerisinde seçilmiştir -kitaplar deney ve kontrol gruplarında okutulmamaktadır.- Kullanılan soruların birbirleri ile tutarlı bir biçimde hazırlanmasına çalışılmıştır.

Ölçeğin hazırlanması aşamasında bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir Türkçe öğretmeni ve araştırmacının kendisi birlikte çalışmışlardır. Ayrıca ölçeğin hazırlanma aşamasında G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda görev yapmakta olan iki öğretim üyesinin görüşleri de alınmıştır. Okuduğunu anlama ve ana fikir bulma ölçeği Ek 6’da sunulmuştur.

#### *Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları*

Ölçme aracının önemli teknik özelliklerinden biri onun güvenilirliğidir. Güvenirlik, ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri, diğer bir deyişle etkilenecek ölçülere yansıttığı etki kaynaklarını, bu kaynaklarda bir değişme olmadığı sürece, ne derecede bir kararlılıkla ölçülere yansıtılabildiğini gösterir (Özçelik, 1998).

Bir ölçme sonucu, içindeki tesadüfi hataların azlığı oranında güvenilir sayılır. Güvenirlik, bir bakıma, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesini ifade eden bir kavramdır. Diğer bir anlamda güvenirlik, ölçmelerin duyarlık derecesini ifade eden bir kavramdır (Turgut, 1997).

Güvenirliği belirlemenin belli başlı yöntemlerinden biri de puanlama güvenilirliğidir. Bu tür güvenirlik belirleme, puanlamamın bir puanlamadan diğerine veya bir puanlayıcıdan diğerine değişip değişmediğini belirlenmesi ile gerçekleştirilir (Turgut, 1997).

Bu durum göz önüne alınarak okuduğunu anlama ve ana fikir bulma ölçeği 2006 yılı Mart ayında deney ve kontrol grubunda yer alan 67 kişiye uygulanmıştır. Değerlendirmeler bir Türkçe Öğretmeni, bir sınıf öğretmeni ve araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Her üç değerlendirmecinin vermiş oldukları toplam okuduğunu anlama puanları, ana fikir ve konu puanları ve bu puanların deney - kontrol gruplarına göre dağılımı Ek 9, Ek 10, Ek 11 ve Ek 12’de verilmiştir.

Daha sonra araştırmacının vermiş olduğu puanlarla diğer iki değerlendirmecinin vermiş oldukları puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacı ile Türkçe öğretmenin ve araştırmacı ile sınıf öğretmenin vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 3-4-5-6’de verilmiştir.

Tablo 3: Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön test) 1. Bölümün Puanlama Güvenirlik Çalışması

	Değerlendirme 1 (Türkçe Öğretmeni)	Değerlendirme 3 (Sınıf Öğretmeni)
Değerlendirme 2 (Araştırmacı)	0,91	0,93

Tablo 4: Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön test) 2. Bölümün Puanlama Güvenirlik Çalışması

	Değerlendirme 1 (Türkçe Öğretmeni)	Değerlendirme 3 (Sınıf Öğretmeni)
Değerlendirme 2 (Araştırmacı)	0,97	0,98

Tablo 5: Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son test) 1. Bölümün Puanlama Güvenirlik Çalışması

	Değerlendirme 1 (Türkçe Öğretmeni)	Değerlendirme 3 (Sınıf Öğretmeni)
Değerlendirme 2 (Araştırmacı)	0,96	0,95

Tablo 6: Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son test) 2. Bölümün Puanlama Güvenirlik Çalışması

	Değerlendirme 1 (Türkçe Öğretmeni)	Değerlendirme 3 (Sınıf Öğretmeni)
Değerlendirme 2 (Araştırmacı)	0,97	0,96

Bir ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için hesaplanan korelasyon katsayısının en az .70 olması gereklidir (Turgut, 1997). Dolayısıyla araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ve ana fikir bulma ölçeğinin ön test ve son test formalarının güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorulara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Betimsel analiz yapılarak, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenmiş, daha sonra bu betimlemeler yorumlanmıştır.

Betimsel analiz Yıldırım ve Şimşek'in (2000) ifade ettikleri gibi 4 adımda gerçekleştirilmiştir;

1. Araştırma sorularından ve görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur.

2. Bu çerçeveye göre veriler işlenmiştir. Daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve organize edilmiştir. Bu aşamada veriler tanımlama amacıyla seçilmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Ayrıca bu aşamada, sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilmiştir.

3. Bulgular ve organize edilmiş veriler tanımlanmıştır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4. Bulgular yorumlanmıştır. Bulgular arasında neden sonuç ilişkileri açıklanmıştır.

Araştırmada nicel verilerin analizinde öğrencilerin kazanım düzeyleri puanları (erişi puanları) esas alınmıştır. 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 kazanım düzeyi puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır.

### **3.5. Ana Fikir Bulma Stratejisinin Pilot Uygulama Çalışmaları**

Uygulanacak stratejinin işlerliğinin ve bu stratejinin uygulamada ne kadar etkili olduğunun belirlenmesinde pilot uygulamasının yapılması önemli görülmüştür. Fraenkel ve Wallen'e (1993) göre pilot uygulama, gerçek uygulama öncesinde; araştırma planının uygulanması ve amacına ulaşmasında çıkabilecek eksiklikleri görme ve düzeltmek için yapılan bir ön çalışmadır. Araştırmasının, bağımsız değişkenleri kontrol edip edemediğini belirlemesini, gözden kaçırılan sürpriz gelişmeleri görmesini, uygulamada oluşabilecek değişikliklerin farkına varmasını, uygulanacak deneysel etkinin adımlarını tek tek görmesini ve çıkabilecek diğer problemleri görerek bunlara alternatif yollar bulmasını sağlar (Gelen, 2003).

Araştırmada iki farklı gruba pilot uygulama yapılmıştır. Bunlardan biri deney ve kontrol grubu dışında bir gruba diğeri ise deney grubuna uygulanmıştır.

İlk uygulamada pilot uygulamanın yapılacağı sınıf, daha önceden çalışma izni alınmış 4 okuldaki 5. sınıflar arasından, Türkçe dersi karne notlarının ortalaması, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere en yakın olanın belirlenmesi yoluyla tespit edilmiştir. Pilot uygulama için seçilen okula önceden gidilmiş, ders öğretmeni ile

görüşülerek ve uygulamanın 6-29 Mart tarihleri arasında (3 hafta) yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı haftalık 6 saat olan Türkçe derslerinin 3 saatinde ana fikir bulma stratejisini uygulamıştır.

Pilot uygulamada şu çalışmalar yapılmıştır.

- Öğrencilere metni anlama ve ana fikir oluşturma formu dağıtılmıştır.
- Metni anlama ve ana fikir oluşturma formunun ne olduğu, ne işe yaradığı ve nasıl kullanılacağı anlatılmıştır.
- Bir bilgi verici bir de hikâye edici metinde metni anlama ve ana fikir oluşturma formu kullanılarak uygulamalar yapılmıştır.
- Metni anlama ve ana fikir oluşturma formunda yer alan okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası öğrencilerin kendilerine soracakları sorular ve öğrencilerin anlamadıkları yerler açıklanmıştır.
- Stratejinin basamaklarına uygun olarak seçilmiş olan 46 metin (her bir basamak için 3'ü bilgi verici, 3'ü hikâye edici 6 metin) denenmiştir.
- Ana fikir bulma stratejisi tüm basamakları asıl uygulamada yapılması planlandığı şekilde uygulanmıştır.
- Uygulama esnasında öğrenci davranışları gözlenmiştir. Böylelikle stratejinin işlerliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

İkinci pilot uygulama 20-26 Mart tarihleri arasında (1 hafta) deney grubu ile yapılmıştır. Bu uygulamada deney grubundaki öğrencilerin stratejinin uygulanması esnasında kullanacakları materyalleri tanımaları amaçlanmıştır. Öğrencilere hatırlatma kartları verilmiş, bu kartların ne amaçla kullanılacağı anlatılmıştır. Bir bilgi verici bir de hikâye edici metinde hatırlatma kartları kullanılarak uygulamalar yapılmıştır.

### *Pilot Uygulamalar Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar*

- Hangi metinlerin ana fikir bulma stratejisi için daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Denenen metinler içinde problemlili olanlar çıkarılmış, stratejinin her bir basamağında kullanılmak üzere belirlenen 6 metinden en iyi 4 tanesi (2 hikâye edici metin, 2 bilgi verici metin) seçilmiştir. Böylece denenen 46 metinden 30'unun stratejide kullanılmasına karar verilmiştir. Bu metinler Ek 7'de sunulmuştur.
- Stratejinin uygulanmasında hangi noktalarda, ne gibi yönergelerin yer alması gerektiğine karar verilmiştir.
- Metni anlama ve ana fikir oluşturma formunda bulunan sorulardan bazıları çıkartılmış, bazıları ise düzenlenmiştir.
- Okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası öğrencilerin kendilerine soracakları soruların işlerliği değerlendirilmiştir.
- Ana fikrin seçeneklerde verilmesini gerektiren strateji basamaklarında çeldiricilerden düzgün işlemediği düşünülenler değiştirilmiş veya düzenlenmiştir.
- Deney grubundaki öğrencilerin stratejinin uygulanması esnasında kullanılacak öğretim materyallerini tanımaları sağlanmıştır.
- Deney grubunda öğretim yapacak olan öğretmenin stratejinin uygulama aşamasını gözlemlemesi sağlanmıştır.

### **3.6. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Ana Fikir Bulma Stratejisi Çalışmaları**

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin öğretim öncesi durumları belirlendikten sonra öğrencilere, Carnine (1990) tarafından ortaya konulmuş ve Jitendra (1998) tarafından geliştirilmiş olan ana fikir öğretim stratejisi uygulanmıştır.

Strateji, 7 haftalık bir süreçte, her bir basamağında yapılan etkinliğe uygun metinlerin uygulanması sırasında metni anlama ve ana fikir oluşturma formunun kullanımını (Ek 8) içermektedir.

Metni anlama ve ana fikir oluşturma formu araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Düzenlemede Jacobowitz (1990) tarafından geliştirilen “metnin ana fikrini oluşturmak için kullanılan üstbilgi stratejisi”nden faydalanılmıştır. Bu stratejide kullanılan okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası öğrencilerin kendilerine soracakları sorulardan yararlanılmıştır. Ayrıca Jitendra (2000) tarafından geliştirilen hatırlatma kartı da forma yerleştirilmiştir. Bu kart kullanılarak öğrencilerin okudukları metni özetlemelerine, okuduklarını anlamalarına ve ana fikir cümlesi yazmalarına yardımcı olmak planlanmıştır.

Pilot uygulama sırasında metni anlama ve ana fikir oluşturma formunda yer alan okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası sorular ve hatırlatma kartı deney grubuna tanıtılmıştır.

Uygulamanın her bir basamağı için 3 ders saati süre ayrılmış ve 4 metin işlenmiştir. Deney grubuna uygulanan ana fikir bulma stratejisinin haftalara göre tanıtımı şu şekildedir:

### ***1. Hafta: Tek Kahramanlı Metinlerde Ana Fikir Bulma***

Birinci hafta yapılan ana fikir bulma etkinliği, öğrencilere bir metnin merkezinde olan kahramanın belirlenmesinin ve bu kahramanın gerçekleştirmiş olduğu ana olayın ifade edilmesinin öğretilmesini içermektedir. Esas olan, parçada betimlenen, kahramanın gerçekleştirdiği olaylar serisinin basit bir şekilde sınıflandırılmasıdır.

Bu hafta öğrencilere uygulanan metinlerde ana fikir cümlesini yazma kuralı şu şekildedir: “Kahramanı isimlendir ve kahramanın tüm cümlelerde / paragraflarda yaptığı işin veya içinde bulunduğu ana olayın ne olduğunu söyle”.

Öğrencilere tek kahramanlı metinlerde ana fikir bulma etkinliği hakkında bilgi verildikten sonra aşağıdaki örnek üzerinde uygulama yapılarak stratejinin bu basamağını daha iyi anlamaları sağlanmıştır.

*Astronotun Ay'daki görevlerinden biri de kolay yürüme şeklini araştırmaktı. Önce iki ayak üstünde sıçramayı denedi. Fakat bu şekilde yürümek zordu. Kısa adımlarla yürüdüğü zaman insan havada yüzer gibi oluyor, hareketlerini birden hızlandıramıyordu. Bunlardan başka, birden durmak da mümkün olmuyordu. Onun için nerede durulacağına dört beş adım önceden karar verip bunu uygulaması gerekiyordu. Sonunda en iyi şeklin yine Dünyadaki gibi yürüme olduğuna karar verdi. En iyisi, Ay'da uzun adımlar atmaktı. Astronot 15 dakika içerisinde ay yürüyüşüne uyum sağladı. Yön değiştirme ve denge bulma talimleri işe yaramıştı.*

*Edwin Eugene Aldrin*

*Bilim ve Teknik Dergisi*

*(Düzenlenmiştir.)*

*4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*

*Yıldırım Yayınları*

Örnek öğrencilere sunulduktan sonra ana fikir hakkında fikirlerini söylemeleri için 5-10 kişiye fırsat tanınmış ve ana fikir açıklanmıştır. (Ayda uzun adımlarla yürümek en uygun yürüme şeklidir.)

Birinci hafta aşağıdaki metinler uygulanmıştır:

1. Kozanın İçindeki Tırtıl
2. Günlük Tutuyorum
3. Arıların Dili
4. Mustafa Kemal'in Hayatını Kurtaran Saat



## **2. Hafta: Çok Kahramanlı Metinlerde Ana Fikir Bulma**

İkinci hafta yapılan öğretim ilk haftaya benzemektedir. Farklı olarak öğrencilere bir grup adı oluşturma ve ortaya çıkan ana olayı sınıflandırma öğretilmiştir. Öğrencilerin karakterleri tanımaları, gruplandırmaları ve grubun gerçekleştirdiği ana olayı isimlendirmeleri beklenmiştir.

Bu hafta öğrencilere uygulanacak olan metinlerde ana fikir cümlesini yazma kuralı şu şekildedir; “Grubu isimlendir ve yaptığı ana olayı belirt”.

Öğrencilere çok kahramanlı metinlerde ana fikir bulma etkinliği hakkında bilgi verildikten sonra aşağıdaki örnek verilerek stratejinin bu basamağını daha iyi anlamaları sağlanmıştır.

*Depremden sonra öğretmen tüm öğrencileri okulun önünde topladı. Onlara okul binalarının hurdaya çıktığını ve çökme tehlikesi ile karşı karşıya olduğunu anlattı. Yeni okullarının kısa bir süre içerisinde hazır olması için de hep beraber çalışmalarının gerekli olduğunu söyledi.*

*Yeni okul tek katlı dört odalı olacaktı. Çocuklar yaşlarına göre taş, su, kerpiç taşıyor, ayaklarıyla kerpiç çamuru karıyorlardı. Öğretmen, kerpiç kalıplarına çamur döküyordu. Büyük çocuklar, durmadan duvarların sıva çamurlarını taşıyorlardı. Kısa bir süre sonra onlara köylüler de katıldı. Evinde malzemesi olan malzeme getiriyor, olmayan da inşaata yardım ediyordu. Okul binası planlandığı gibi Cumhuriyet bayramına yetiştirildi. Açılışa kaymakam da geldi, köylüleri öven bir konuşma yaptı. Öğrenciler, marşlar ve türküler söylediler.*

*Gülten Dayıoğlu*

*Fadiş'ten*

*(Düzenlenmiştir.)*

*4. Sınıf Türkçe Dilbilgisi*

*Bilim ve Kültür Yayınları*

Örnek öğrencilere sunulduktan sonra ana fikir hakkında fikirlerini söylemeleri için 5-10 kişiye fırsat tanınmış ve ana fikir açıklanmıştır. (Köy halkı ve öğretmenin birlikte çalışmasıyla kendilerine yeni bir okul binası yapmaları.)

İkinci hafta aşağıdaki metinler uygulanmıştır;

1. Doğanın Dengesi
2. Okulda İlk Günüm
3. Basın ve Önemi
4. Yalnızlık

### ***3. Hafta: Çoktan Seçmeli Maddeler Arasından Ana Fikri Bulma***

Üçüncü hafta öğrencilere, metne ait ana fikir cümlesini en iyi tanımlayan cümleyi seçenekler arasından seçmeleri öğretildi. Metinler birinci hafta ve ikinci hafta kullanılanlara benzerdir. Tek kahramanlı ve çok kahramanlı ana fikir bulma etkinliklerinin çoktan seçmeli soru tipinde olanlarıdır.

Öğrencilere metinlerin ana fikirlerini çoktan seçmeli maddeler arasından belirleme etkinliği hakkında bilgi verildikten sonra aşağıdaki örnek uygulanarak stratejinin bu basamağını daha iyi anlamaları sağlanmıştır.

*Artık bir çekirdek değil, küçük bir şeftali ağacıydım. Gövdeciğim, kökçüğüm vardı. Sürgünlerim gün geçtikçe yukarı uzamaktaydı. Üzerimde sadece ince bir toprak örtüsü kalmıştı. Çok geçmeden toprağı da yardım. Beni karşılamaya gelen ışığa, sıcaklığa kavuşuverdim.*

*Böylece yaz sona erdi, güze girdik. Gövdem içinde ince oluklar yapmıştım. Köklerimin emdiği besinler bu oluklardan yukarıya taşınıyordu. Güz ortasında oluklarımı birkaç yerden kapattım. Besin gitmeyen yapraklarım sarardı, koparak yerlere döküldüler.*

*Hava soğudukça uykuya dalıyordum. İlk kar düşüp don başladığında derin deliksiz bir uykuya dalmıştım.*

*Bahar geldiğinde önce köklerim uyandı. Köklerimden gelen besinler gövdemi canlandırdı. Tomurcuklarım kıpırdanmaya başladı. Sonra şıştiler, çiçek açtım bütün gücümü çiçeklerime verdim. Çiçeğim taç yapraklarını döktükten sonra meyvem beslemeye başladım kesesi içinde beslenen meyvem büyüdü ve dışarı çıktı. Çok mutluydum...*

*Samed Behrengi*

*Bir Şeftali, Bin Şeftali*

*(Çev. Ömer Polat Kısaltılmıştır)*

*4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*

*Engin Yayınları*

- a. *Şeftali ağacının mevsimler hakkında hissettikleri.*
- b. *Şeftali ağacının yapısı.*
- c. *Şeftali ağacının gelişip meyve verinceye kadar yaşadıkları.*
- d. *Şeftali ağaçlarının yapraklarının dökülme sebebi.*

Örnek öğrencilere sunulduktan sonra ana fikir hakkında fikirlerini söylemeleri için 5-10 kişiye fırsat tanınmış ve ana fikir açıklanmıştır. (c. Şeftali ağacının gelişip meyve verinceye kadar yaşadıkları.)

Üçüncü hafta aşağıdaki metinler uygulanmıştır;

1. Urfa Evleri
2. Bayrak Çiğnenmez
3. Hoşgörü
4. İmece

#### **4. Hafta: Çeldiriciler İçeren Metinlerin Ana Fikrini Bulma**

Dördüncü haftada öğrencilere metnin genel bütünlüğünden farklı nitelikte ifadeler eklenmiş metinler verilmiştir. Bu ifadeler öğrencilerin ana fikri bulmalarını güçleştirici ve çeldirici özellik taşımaktadır. Öğrencilere paragraflarda çeldiricilerin yer alabileceği, bazı cümlelerin metnin ana fikri ile doğrudan ilişkili olmayabileceği belirtilir. Öğrencilere metindeki cümlelerin çoğunluğunun ne hakkında olduğunu ve çeldirici olan cümleyi belirlemeleri öğretilir.

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere kahramanın tüm cümlelerde veya paragraflarda yaptıklarına benzer olmayan ifadelerin çeldirici olduğu hakkında bilgi verildikten sonra aşağıdaki örnek verilerek stratejinin bu basamağını daha iyi anlamaları sağlanmıştır.

*Okulların tatil olmasıyla birlikte, çocukluğun ateşli hastalıklarından kızamığa yakalanmışım. Babama kalırsa bu hastalık bana ders olmalıydı. Çünkü arkadaşlarımla gereğinden fazla yakın olduğum için bana da bulaşmıştı.*

*Arkadaşlarımla benimle görüşmesine, yanıma gelmelerine izin verilmiyordu. Onlar için tehlikeydim şimdi. Hastalığımı bulaştırabilirdim. Annem ara sıra gelip baş ucumda oturuyor ateşime bakıyordu. Babam kızamık geçirip geçirmediğini anımsamadığı için uzak duruyordu benden. Aramızda kızıl benekler vardı, halimi hatırlı sorup çıkıyordu. Canım çok sıkılıyordu ama hastalığımın kimseye zarar vermesini de istemiyordum.*

*Hastalığım süresince annemden doktorların söylediklerini yerine getirmenin çok önemli olduğunu öğrendim. Doktorların tavsiyelerini yerine getirmemiz, yalnızca onların verdikleri ilaçları kullanmamız gerektiğini bilmeliyiz. Ancak bu şekilde iyileşebiliriz.*

*Hastalığım geçtikten sonra beni en çok mutlu eden, sevdiklerime bir zararımın olmaması, onlara hastalığımı bulaştırmamam olmuştu.*

*Erol Hızarcı*  
*Toprakaltı Sarayları*  
*7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*  
*M.E.B. Yayınları*

- a. *Kızamığın bulaşıcı bir hastalık olduğu.*
- b. *Hastalıklardan kurtulmak için doktorların tavsiyelerini dinlemenin gerekliliği*
- c. *Hastalıklardan kurtulmak için aşı olmanın gerekliliği.*
- d. *Kızamık hastalığının özelliklerinin neler olduğu.*

Örnek öğrencilere sunulduktan sonra ana fikir hakkında fikirlerini söylemeleri için 5-10 kişiye fırsat tanınmış ve ana fikir açıklanmıştır. (*Kızamığın bulaşıcı bir hastalık olduğu.*)

Dördüncü hafta aşağıdaki metinler uygulanmıştır;

1. Ben Gazete Satıcısıyım
2. Okul ve Okuma Aşkı
3. Haklarımız
4. Yurdumuzun Önemi

**5. ve 6. Hafta: Bir Şeyin Ne Zaman Olduğu, Nasıl Olduğu, Nerede Olduğu ve Nasıl Görüldüğü Gibi Seçeneklerden Oluşan Çoktan Seçmeli Maddeler Arasından Ana Fikir Bulma**

Öğretim, öğrencilerin mümkün olabilecek her bir ana fikir seçeneğini test etmelerini gerektirir. Metin içerisinde en fazla tartışılanın yer aldığı seçenek ana fikir

cümlesi sayılabilir. Bu etkinlikte seçenekler bir şeyin ne zaman olduğu, nasıl olduğu, neden olduğu, nerede olduğu gibi durumları içermelidir.

Öğrencilere metinlerin ana fikirlerini çoktan seçmeli maddeleri metin içindeki tekrarlanma sıklığını tarama ve en çok tekrarlananın ana fikir olarak belirleme etkinliği hakkında bilgi verildikten sonra aşağıdaki örnekler verilerek stratejinin bu basamağını daha iyi anlamaları sağlanmıştır.

*Atatürk, en zor sorunlara bile çözümler bulan, bunları başarıyla uygulayabilen bir önderdi. Ele aldığı her işi en iyi şekilde sonuçlandırıncaya kadar bırakmazdı. Düşünmeyi, inceleme ve araştırmayı kendine ilke edinmişti.*

*Atatürk, açık sözlüydü. Halka, yurdumuzun çok zor durumda olduğu gerçeğini söyleyerek kurtuluş savaşı'nu başlattı. Doğru bildiği fikirlerini her zaman savundu. Savaştan sonra yapılan yeniliklerde de açık sözlüydü.*

*Atatürk, yakın ve uzak çevresiyle ilgisini daima canlı tutardı. İleri görüşlüydü. İkinci Dünya Savaşı'ni ve sonuçlarını tahmin etmesi, Atatürk'ün ileri görüşlülüğüne örnektir.*

*Atatürk, çok yönlü bir liderdi. Vatan kurtarıcı, büyük bir komutandı. O, milletine yepyeni ufuklar açan bir devlet ve düşünce adamıydı.*

*Kemal Kara*

*İnkılap Tarihi ve Atatürk*

*(Kısaltılmış ve Düzenlenmiştir.)*

*5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*

*Özgün Yayınları*

*a. Atatürk'ün nasıl bir kişiliğe sahip olduğu.*

*b. Atatürk'ün milletini çok sevmesi.*

*c. Atatürk'ün açık sözlü oluşu.*

*d. Atatürk'ün iyi bir asker olması.*

Örnek öğrencilere sunulduktan sonra ana fikir hakkında fikirlerini söylemeleri için 5-10 kişiye fırsat tanınmış ve ana fikir açıklanmıştır. (Atatürk'ün nasıl bir kişiliğe sahip olduğu.)

Beşinci hafta aşağıdaki metinler uygulanmıştır;

1. İki Buçuk Kuruş
2. Sedir Ağaçları
3. Tema'nın Tarihçesi
4. Neler Nasıl Değişti?

Altıncı hafta aşağıdaki metinler uygulanmıştır;

1. Kadın Hakları
2. Orman Yetiştirmek Kolay Mı?
3. Yaşamı Paylaşmak
4. Yılbaşı Armağanı

### ***7. Hafta: Ana fikrin gözden geçirilmesi***

7. hafta tekrar haftasıdır. 1-6 haftalarda yapılmış olan türde etkinlikler yapılır, öğrencilere hatırlatmalarda bulunulur.

Yedinci hafta aşağıdaki metinler uygulanmıştır;

1. Bir Hastalığın Yenilişi (1. Haftanın Tekrarı)
2. Dünyamızı Sevelim (2. Haftanın Tekrarı)
3. Atatürk (3. Haftanın Tekrarı)

4. Ülkem'in Renkli Haritası (4. Haftanın Tekrarı)

5. Yıldırımlar Ağaçları Seviyor (5. Haftanın Tekrarı)

6. Kamptan Mektup (6. Haftanın Tekrarı)

7 basamaktan oluşan ve her basamağında yapılacak olan öğretimin özelliğine göre metinler kullanılan ana fikir bulma stratejisinde her bir hafta için gerçekleştirilmiş olan öğretimler yukarıda verilmiştir. Her haftanın ilk ders saatinde öğrencilere ilgili öğretim anlatıldıktan sonra metinlerin işlenmesine geçilmiştir. Metinlerin işlenmesinde metni anlama ve ana fikir oluşturma formu kullanılmıştır. Metinlerle ilgili yapılmış olan uygulamalar şu şekildedir:

- Öncelikle metni anlama ve ana fikir oluşturma formları dağıtılmıştır.
- Daha sonra metinler kapalı durumda öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden kendilerine söylemeden metinleri okumamaları istenmiştir.
- Öğrencilerin metni anlama ve ana fikir oluşturma formunda yer alan okuma öncesinde sorulacak soruları okumalarının ardından 1-2 dakikalık bir sürede metne göz atmaları sağlanmıştır. Ardından formda ilgili yerleri doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerden isteyenlerin cevaplarını sınıfla paylaşmaları için fırsat verilmiştir.
- Öğrencilerin metni anlama ve ana fikir oluşturma formunda yer alan, okuma esnasında sorulacak soruları okumalarının ardından metin önce öğretmen tarafından yüksek sesle sonra da öğrenciler tarafından sessiz olarak okunmuştur. Öğrencilerden okuma esnasında formdaki ilgili yerleri doldurmaları istenmiştir. Tüm öğrenciler okumayı bitirdikten sonra öğrencilerden bazılarının verdikleri cevapları sınıfla paylaşmaları için fırsat verilmiştir.
- Öğrencilerin metni anlama ve ana fikir oluşturma formunda yer alan, okuma sonrası sorulacak soruları cevaplandırmaları sağlanmıştır. Ardından isteyen



öğrencilerin vermiş oldukları cevapları sınıfa aktarmaları için fırsat verilmiştir.

- Öğrencilere metni anlama ve ana fikir oluşturma formunda yer alan hatırlama kartlarını doldurmaları için yaklaşık 5 dakika süre verilmiştir. Daha sonra bu kartlara yazdıklarını göz önüne alarak verilen metnin ana fikrini oluşturmaları istenmiştir. Mümkün olduğunca fazla öğrenciye ana fikri ifade etmeleri için fırsat verilmiştir. Bir öğrencinin belirlemiş olduğu ana fikir cümlesi hakkında diğer öğrencilerin fikirleri alınmıştır.
- Son olarak da metnin ana fikri, ilgili öğretim basamağı hatırlatılarak ve verilen tipteki metinler için geçerli olan ana fikir bulma kuralı tekrarlanarak ifade edilmiştir.
- Öğrencilerden ana fikri bulamayanların neler yapacaklarına karar vermeleri ve kararlarını uygulayabilmeleri için yaklaşık 5 dakika süre tanınmıştır.

### **3.7. Kontrol Grubunda Uygulanan Geleneksel Türkçe Öğretimi**

Kontrol grubunu oluşturan sınıfta yapılan Türkçe derslerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Yalnızca deney grubunda kullanılan metinler eş zamanlı olarak kontrol grubunda da kullanılmıştır.

Metinler öğrencilere dağıtıldıktan sonra metinlerin işlenmesine geçilmiştir. Metinlerin işlenmesinde kontrol grubu öğretmenin deneyisel çalışma süreci öncesinde gerçekleştirdiği uygulamaları sürdürdüğü gözlemlenmiştir. Uygulamaların Türkçe Ders Kitabında yer alan etkinliklere paralel olduğu belirlenmiştir. Tüm metinler için yapılmış olan uygulamalar şu şekildedir:

- Öğrencilere okuma öncesinde, metinlerin konularıyla ilgili 1-2 soru yönlendirilmiştir.
- Metinlerin öğrenciler tarafından okunması sağlanmıştır.

- Öğrencilere metinlerle ilgili sorular sorulmuştur. Bu soruların çoğunluğunu metin içi sorular oluşturmaktadır.
- Metinlerde yer alan bilinmeyen kelimeler üzerinde durulmuş ve bunlarla ilgili çalışmalar yapılmıştır (bu kelimeleri cümle içerisinde kullanma, bu kelimeleri kullanarak kısa bir hikâye anlatma, bu kelimeleri daha önce hazırlamış oldukları sözlüklere ekleme vb.).
- Ana fikrin ve konunun nasıl belirleneceği hakkında herhangi bir açıklama yapılmamıştır.
- Öğrencilere ana fikrin ne olduğu sorulmuştur.
- Metnin konusu ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### 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

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Özellikleri

	<b>Deney Grubu Öğretmeni (Y.E.)</b>	<b>Kontrol Grubu Öğretmeni (A.E.)</b>
<b>Yaş</b>	26	27
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	Erkek
<b>Mezuniyet</b>	Balıkesir Üniversitesi Fen Edebiyat Fak. Kimya Bölümü	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D
<b>Katıldığı Kurslar veya Seminerler</b>	Öğrenci Merkezli Eğitim Semineri	Öğrenci Merkezli Eğitim Semineri
<b>Mesleki Kıdem</b>	5 yıl	6 yıl
<b>Uygulama yapılacak olan sınıfta kaç yıldır sınıf öğretmeni olarak çalıştığı</b>	3 yıl	3 yıl

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının öğretmenlerinin yaşlarının, meslekî kıdemlerinin, uygulamanın yapılacağı sınıflarda sınıf öğretmeni olarak görev yapma sürelerinin ve katılmış oldukları seminerlerin denk olduğu görülmektedir. İki öğretmen arasındaki en önemli fark mezun oldukları bölümlerdir. Kontrol grubunun öğretmeni sınıf öğretmenliği bölümü mezunu iken deney grubunun öğretmeni kimya bölümü mezunudur.

#### **4.1.2. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar**

Kendilerinden ana fikri tanımlamaları istenen öğretmenlerden, deney grubu öğretmeni ana fikri; “Metinden çıkarılması gereken ders.”, kontrol grubu öğretmeni ise “Metinde anlatılmak istenen temel düşünce.” olarak tanımlamaktadırlar.

Öğrencilerine ana fikir bulma çalışması yaptırıp yaptırmadıkları sorulan öğretmenlerden, deney grubu öğretmeni de, kontrol grubu öğretmeni de özel olarak böyle bir çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir ve her ikisi de sınıfa “Metinde bize anlatılmak istenen nedir?”, “Başka ne anlatılmak isteniyor olabilir?” şeklinde sorular yönlendirerek öğrencilerinin ana fikre ulaşmalarını sağladıklarını belirtmektedirler.

Öğrencilerinin ana fikir bulma çalışmalarını sevip sevmedikleri ile ilgili olan soruya her iki öğretmende net bir cevap vermemişlerdir. Sınıflarından bu çalışmayı sevip sevmediklerine dair bir dönüt almadıklarını belirtmektedirler.

Her metnin ana fikrinin olmasının gerekip gerekmediği sorulan öğretmenler bu konuda farklı cevaplar vermişlerdir. Deney grubunun öğretmeni, “Hayır gerekmez, bir metinde tek düşünce anlatılması gerekmiyor” diyerek her metinde ana fikir olmasının gerekmediğini belirtirken, kontrol grubunun öğretmeni, “İlköğretim çağındaki öğrencilerde yerleşmesi gereken pek çok değer metinler kullanılarak daha rahat verilebilir ve çocuklar okudukları her şeyden bir kazançları olduğunun bilincine varmalıdırlar.” şeklinde cevap vererek metinlerde ana fikrin gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Kendilerine metnin ana fikrini belirlemenin önemli olup olmadığı sorulan öğretmenlerin her ikisi de önemli olmadığını, herkesin aynı düşünceye ulaşmak zorunda olmadığını belirtmişlerdir.

Deney grubu öğretmeni metnin konusunu, “metinde geçen olayın kısaca özeti.”, kontrol grubu öğretmeni ise “kısaca metnin düşüncesi” şeklinde tanımlamaktadır. Her iki öğretmen de metnin konusu ve ana fikri arasındaki farkı öğrencilerine anlatmadıklarını belirtmektedirler.

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin her ikisinin de ana fikirle ilgili algılarının ve uygulamalarının birbirine son derece benzediği görülmektedir. Gerek kontrol grubu gerekse deney grubu öğretmeni ana fikri benzer bir şekilde tanımlamakta ve ana fikir bulmada benzer bir yol izlemektedirler.

#### **4.1.3. Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar**

Kendilerinden ana fikri tanımlamaları istenen öğrencilerin vermiş oldukları cevapları şu başlıklar altında toplamak mümkündür.

- Ana fikri özet olarak tanımlayanlar: Bu şekilde tanımlama yapan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Ana fikir denildiğinde özet gibi anlatımları, kısa anlatımları, kahramanları anlıyorum.”*

*“Onlarca sayfa, binlerce cümlelerin bir cümlede anlatılmasıdır. Hikâyenin özetidir.”*

*“Ben ana fikir deyince kısaca metni anlatan çok kısa bir özet anlıyorum.”*

*“Bir metnin kısaltılmış tanımını anlıyorum.”*

*“Metinde anlatılmak isteneni kısaca anlatmak geliyor bana göre.”*

*“Ana fikir metni kısa ve öz olarak anlatmaktır.”*

- Metinde anlatılmak istenen olarak tanımlayanlar: Bu şekilde tanımlama yapan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Bir hikâyede ne anlatıldığına ana fikir denir.”*

*“Bir metinde ya da filmde ne anlatıldığıdır.”*

*“Okuduğumuz hikâyeyi veya masalı birkaç kelimeyle tanımlama.”*

- Metnin konusu olarak tanımlayanlar: Bu şekilde tanımlama yapan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Ana fikir denildiğinde aklıma konu geliyor.”*

*“Bir şeyin konusunu anlıyorum.”*

- Ana fikri metinden çıkarılan bir sonuç olarak tanımlayanlar. Bu şekilde tanımlama yapan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Bir metinde veya bir şiirde çıkartılması gereken şeyi bir veya iki kelimedede anlatmaya ana fikir denir.”*

*“Metinden çıkarılan bir sonuç olabilir.”*

- Konunun anlatılması olarak tanımlayanlar: Bu şekilde tanımlama yapan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Ben ana fikir denildiğinde metnin ya da başka bir şeyin ana konusunu anlatılmasına ana fikir denildiğini anlıyorum.”*

*“Ana fikir denilince metnin açıklaması geliyor aklıma.”*

- En önemli fikir olarak tanımlayanlar: Bu şekilde tanımlama yapan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Ana fikir metnin en önemli fikirlerinden birisidir.”*

*“Metnin ilk fikri, her şeyden önce gelen fikri.”*

*“Ben ana fikir denildiğinde bir cümle ile açıklanan metin veya başka bir şey hakkında alınan en doğru fikir olduğunu anlıyorum.”*

Ana fikri tanımlamaları istenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapmış oldukları tanımlar incelendiğinde bu öğrencilerin ana fikir tanımlamaları arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ana fikri metnin özeti olarak tanımlamaktadırlar. Bundan sonra en fazla tekrarlanan cevap ana fikrin metinden çıkarılan bir sonuç olduğudur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tamamına yakını ana fikri bulmayı öğretmenlerinden öğrendiklerini belirtmişlerdir. Çok az bir kısmı ise ailelerinden öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Ana fikri nasıl bulacaklarının ne şekilde öğretildiğini belirtmeleri istenen öğrencilerin vermiş oldukları cevapları ise şu başlıklar altında toplamak mümkündür.

- Metni iyi okuyarak ana fikrin bulunacağını ifade edenler: Bu grupta yer alan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Öğretmenim, metni iyice okuyup sonra ana fikrini yaz dedi.”*

*“Sınıf öğretmenim, annem ve abim şöyle dedi; Eğer metnin ana fikrini bulamadıysan bir daha oku, eğer gene bulamadıysan bir daha oku.”*

*“Metni okumalıyız. Sonra önemli olanı yazarız.”*

*“İyice anlayarak okuyarak sonra anladığımı yazarak.”*

*“Ana fikri bulmak için iyice okuyarak anlamamız gerekir. Sonra ne anlatıldığını yazarız”.*

*“Metni iyi okumamız veya arkadaşımız okuyorsa dinlememiz gerektiği söylendi bize. Sonra aklımızda kalanı yazarız.”*

*“İkinci veya üçüncü sınıfta öğretmenimiz tam metni okuyunca en kısa şekilde nasıl anlıyorsan odur demişti.”*

*“Öğretmenim bana metni iyice okuyup anlamam gerektiğini söyledi.”*

*“Metni iyice okuyup yaratıcı düşünmeliyiz.”*

- Ana fikri konu ile ilişkilendirenler: Bu grupta yer alan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Metnin konusunun nasıl bir fikri olduğunu belirlerim. Bana böyle söylendi.”*

*“Metinde anlatılan önemli konu cümlelerini birleştirip sonucu ana fikir olarak yazarım.”*

*“Konunun içinde ne olduğunu, ne anladığını yazıyorsun.”*

- Metnin önemli yerlerini belirleyerek bulunacağını ifade edenler: Bu grupta yer alan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Öğretmenim hikâyenin içindeki önemli yerlerin ana fikir olduğunu söyledi.”*

*“Öğretmenimiz metni okuyun, metni tanımlayan bir cümleyi belirleyin dedi.”*

*“Öğretmenimiz metnin ana fikrini şöyle bulmamız gerektiğini söyledi; bir iki cümle ile metnin tanımlayarak.”*

*“Bir veya iki kelimedede anlatmaya ana fikir denir.”*

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde her iki grupta yer alan öğrencilere de ana fikri bulmak için metnin çok iyi okunmasının gerektiğinin söylendiği, daha sonra öğrencilerden ana fikri yazmaları beklendiği fakat öğrencilere ana fikrin nasıl oluşturulacağına dair bir bilginin verilmediği görülmektedir.

Kendilerinden metnin ana fikrini bulmada zorlanıp zorlanmadıklarını belirtmeleri istenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinden çoğunluğu ana fikri bulmakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Ana fikri bulmada zorlandığını belirten



öğrencilere bunun sebebinin ne olabileceği sorulduğunda öğrencilerin vermiş oldukları cevapları şu başlıklar altında toplamak mümkündür.

- Uzun metinlerde ana fikir bulmada zorlanan öğrenciler.

*“Bazen bulamadığım oluyor, özellikle çok uzun romanlarda güçlük çekiyorum.”*

*“Evet zorlandığım oluyor, bunun sebebi bazı metinler uzun oluyor yani iki, üç sayfa olduğu görülüyor o yüzden metnin sonunu okuduğumuzda başını unutabiliyoruz bu yüzden zorlanıyoruz.”*

*“Kısa metinlerde hiç zorlanmıyorum.”*

- Metin türüne göre ana fikir bulmada zorlanan öğrenciler: Bu grupta yer alan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Mucit çocuk gibi metinlerde zorlanıyorum (Hikâye Edici Metin).”*

*“Birinin başından geçenlerin anlatıldığı metinler daha zor.”*

- Ana fikrin ima edildiği metinlerde zorlanan öğrenciler: Bu grupta yer alan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Metinde bazen ana fikir gizli ve saklı oluyor. Ben de zorlanıyorum.”*

*“Metnin ana fikrini bulmada bazı metinlerde zorlanıyorum. Çünkü bazı metinlerin ana fikri gizleniyor.”*

- Metni anlayıp anlamamasına bağlayan öğrenciler: Bu grupta yer alan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Ana fikrini bulmada zorlanıyorum sebebi belki de o hikâyeyi anlayamamamdır.”*

*“Bazı metinlerin ana fikrini çıkaramıyorum. Metni anlayamıyorum olabilir.”*

- Ana fikir cümlesini oluşturamayan öğrenciler: Bu grupta yer alan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Bazı zaman zorlanıyorum. Çünkü cümleyi toplayamıyorum onun için zorlanıyorum.”*

- Ana fikrin nasıl bulunacağını bilmeyen öğrenciler:

*“Bazen zorlanıyorum. Zorlandığım zamanlar daha çok oluyor. Bence bunun sebebi ana fikrin ne olduğunu daha iyi öğrenmemek. Çünkü, ben metni çok güzel okuyorum ama ana fikrini bilemiyorum.”*

*“Ana fikrin nasıl bulunacağını bazen karıştırabiliyorum.”*

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler içerisinde ana fikri bulmakta zorlandıklarını ifade eden öğrencilerden çoğunluğu uzun metinlerde ana fikri bulamadıklarını belirtmişlerdir. Geri kalanların içinde en çok tekrarlanan cevap ise öğrencilerin hikâye edici metinlerde ana fikri bulmada güçlük çektikleridir.

Kendilerinden ana fikir bulma çalışmalarını sevip sevmediklerini belirtmeleri istenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinden büyük bir çoğunluğu bu çalışmaları sevdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler bu çalışmaları eğlenceli olduğu için, bulmaca gibi olduğu için, oyun gibi olduğu için, daha iyi anlamalarını sağladığı için, çok zevkli olduğu için, kolay olduğu için sevdiğini ifade etmişlerdir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tamamına yakını bir metni okuyup anladıklarında bu metnin ana fikrini ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Metni anlamalarına rağmen ana fikri bulamadıklarını ifade eden öğrenciler bunun sebepleri olarak; metnin uzunluğunu veya ana fikrin ima edilmiş olmasını göstermektedirler.

*“Uzun veya zor bir hikâyede olabilir. Büyükler içinde olabilir.”*

*“Ana fikrin gizli olması metni anlasam bile bulamamama neden oluyor.”*

*“Çok kısa ve iyi yazılmamış metinlerde bulamıyorum.”*

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tamamına yakını bir metnin ana fikrini buldukları takdirde ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Ana fikrin bulunmasına rağmen ifade edilememesinin sebepleri olarak; fikirlerini ifade edememe, heyecanlanma vb. gösterilmektedir.

*“Bazen fikirlerimin yanlış olmasından korkuyorum ve söyleyemiyorum.”*

*“Düşüncelerimi rahatlıkla ifade edememem olabilir.”*

Ana fikri oluşturmasına rağmen ifade edemediği zamanlar olduğunu belirten diğer bir öğrencinin verdiği cevap sınıfta yapılan ana fikirle ilgili çalışmaların yanlışlığını gösterir niteliktedir:

*“Bazen sıra bana gelinceye kadar benim bulduğum ana fikri arkadaşlarım söylüyor, ben yenisini bulup söyleyemiyorum.”*

Kendilerine her metnin ana fikrinin olmasının gerekip gerekmediği sorulan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamına yakını metinlerde ana fikrin bulunmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin verdikleri cevapları şu şekilde sınıflandırabiliriz:

- Metnin anlaşılabilmesi için ana fikrinin olması gerektiğini belirtenler: Bu grupta yer alan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Her metnin ana fikrinin olması gerekir. Çünkü, anlamalıyız anlamamız için gerekli.”*

*“Gerekmelidir. Çünkü, anlatılmak istenen bir şeyler mutlaka olur.”*

*“Evet olması gerekir. Çünkü metni okuduktan sonra bu metinden anladıklarımızı yansıtıyoruz.”*

*“Gerekir çünkü her metin anlaşılır yazılmıştır.”*

*“Olmalı çünkü ana fikir olmadan metinden bir şey anlayamayız.”*

- Metinleri kısaca ifade etmek için ana fikrin olması gerektiğini belirtenler: Bu grupta yer alan öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir.

*“Evet gerekir çünkü kısaca anlatmak gerektiği için.”*

*“Her metnin ana fikrinin olması gerekir. Çünkü metni okuduktan sonra metnin tanımı olması gerekir yani ana fikri.”*

Kendilerine ana fikri bulmanın önemli olup olmadığı sorulan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamına yakını metinlerde ana fikrin bulunmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilere metnin ana fikrini bulmanın neden önemli olduğu sorulduğunda ise tamamına yakınının vermiş oldukları cevap şu şekildedir.

*“Okuduğumuzu daha iyi anlayabilmek için ana fikrini bulmalıyız.”*

Ana fikri bulmanın önemli olmadığını belirten öğrencilere bunun sebebi sorulduğunda vermiş oldukları cevap ise şu şekildedir.

*“Metni okuyunca zaten anlıyoruz, tekrar ana fikrin ne olduğunu bulmak zaman kaybı.”*

Kendilerinden metnin konusunu tanımlamaları istenen öğrencilerin çoğunluğunun tanımlamayı doğru biçimde yapamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin metnin konusu ile ana fikrini karıştırdıkları belirlenmiştir. Yine bu öğrencilerin metnin konusunu belirlemede zorlandıkları ve konuyu belirlemek için izledikleri belirli bir yöntemin bulunmadığı tespit edilmiştir.

#### 4.1.4. Gözlem Sonucu Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubunu oluşturan sınıflarda metinde ana fikir bulma ile ilgili yapılan çalışmaların belirlenmesi amacıyla her iki grupta da bir bilgi verici bir de hikâye edici metnin işlenişi gözlemlenmiştir.

MEB tarafından hazırlanmış olan İlköğretim 5. sınıf ders kitabında yer alan hikâye edici nitelikteki “Mucit Çocuk” metni için her iki grupta yapılan çalışmalara ait bulgular ve yorumlar şu şekildedir:

Metni anlamaya yönelik çalışmalar:

Her iki grubun öğretmeninin de metnin konusuyla ilgili, öğrencilerinin ilgilerini metne yöneltmek amacıyla metin öncesi sorular sordukları gözlemlenmiştir. Bu sorulardan bazıları şu şekildedir:

*“Gökyüzünde neler görüyorsunuz?”*

*“Gökyüzünde gördüğümüz yıldızları daha yakından nasıl görürüz?”*

*“Teleskop mu daha uzağı gösterir dürbün mü?”*

*“Gökyüzüyle ilgili neleri merak ediyorsunuz?”*

Öğretmenler 5 dakika kadar bir süre ile sınıflarında yer alan öğrencilerin bu soruları cevaplandırmalarına fırsat vermişler, öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinde her hangi bir düzeltmede bulunmamışlardır.

Daha sonra her iki grupta da anahtar kelimelerle ilgili çalışmalar yaptırılmıştır. Her iki öğretmen de ders kitabında yer alan anahtar kelimelere bağlı kalmış, kendileri başka kelimeler üzerinde durmamışlardır.

Deney grubu öğretmeni öğrencilerden bu kelimeleri kullanarak kısa bir hikâye yazmalarını isterken, kontrol grubu öğretmeni öğrencilerden bu kelimeleri cümle içerisinde kullanmalarını istemiştir. Öğretmenler daha sonra isteyen öğrencilerin cümlelerini veya hikâyelerini okumalarına fırsat tanımışlardır.

Bu bölümde deney grubu öğretmeni, kontrol grubundan farklı olarak, öğrencilerden ders kitabında metnin resimlerine bakarak metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmeleri şeklinde bir çalışma yaptırmıştır.

Her iki öğretmen de metni kendileri okuyarak öğrencilerinden çalışma kitaplarında yer alan hikâye haritalarını doldurmalarını istemiştir.

Ana fikir buldurmaya yönelik çalışmalar:

Deney grubu öğretmeni “*Ana fikir neydi? Metnin bize vermek istediği mesaj, anlatmak istediği duyguydu.*” şeklinde bir açıklamada bulunduktan sonra kontrol grubu öğretmeni ise doğrudan metnin ana fikrini sınıflarına sormuştur. Öğrencilerden bazılarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir:

*“İlker’in teleskop istemesi ve babasının pahalı olduğu için teleskop alamayacağını söylemesi”*

*“Herkes satın almayıp, kendi el becerilerini gösterebilir”*

*“Yıldızlar ve onların incelenmesi”*

*“Her şeye gücümüz yetmeyebilir alamayabiliriz, kendi becerilerimizi kullanarak yapabiliriz”*

*“Bilimin yıldızın ve gökyüzünün önemli olması”*

*“Herkesin istediği şeyleri elde etmesi”*

Deney grubunda 5, kontrol grubunda ise 6 öğrenci okudukları metnin ana fikrini söz isteyerek söylemişlerdir. Her iki grupta da dikkat çeken neredeyse her öğrencinin belirledikleri ana fikrin birbirinden farklı olmasıdır. Ayrıca her iki grupta da öğretmenler öğrencilerin oluşturdukları ana fikirlerle ilgili herhangi bir düzeltme yapmamışlar, yanlış bulanlara bir uyarıda bulunmamışlar ve kendi fikirlerini açıklamamışlardır. Dolayısıyla öğrencilere kendilerinin veya arkadaşlarının vermiş oldukları cevapların doğru veya yanlışlığıyla ilgili bir dönüt verilmemiştir.

Ana fikir bulma çalışmaları sırasında deney ve kontrol grupları öğretmenlerinin sınıf içerisinde isteyenlere söz hakkı verdiği, öğrencilerin verdikleri cevaplara müdahale etmediği, öğrenciler de birbirlerinin cevaplarına müdahale etmediği ve tüm öğrencilerin birbirlerinden farklı cevaplar bulmaya çalıştığı gözlemlenmiştir.

Ne deney grubunda ne de kontrol grubunda metnin konusunu bulma ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmıştır.

MEB tarafından hazırlanmış olan İlköğretim 5. sınıf ders kitabında yer alan bilgi verici nitelikteki “Dünyamız ve Uzay” adlı metni için her iki grupta yapılan çalışmalara ait bulgular ve yorumlar şu şekildedir:

Metni anlamaya yönelik çalışmalar:

Bilgi verici metinde de hikâye edici metinde olduğu gibi her iki grubun öğretmenin de metnin konusuyla ilgili, öğrencilerinin ilgilerini metne yöneltmek amacıyla metin öncesi sorular sordukları gözlemlenmiştir. Bu sorulardan bazıları şu şekildedir;

*“Uzayda neleri merak ediyorsunuz?”*

*“Daha önce uzay konusunda bir yazı okuyunuz oldu mu?”*

Her iki grupta da metni anlamaya yönelik yapılan çalışmalarda çalışma kitabına bağlı kalınmıştır. Kitapta yer alan anahtar kelimelerin anlamlarını bulma, cümle tamamlama ve diğer çalışmalar yaptırılmıştır.

Öğretmenler sınıflarına okudukları metnin ana fikrinin ne olduğunu sormuşlar ve öğrencilerden isteyenlere söz hakkı vermişlerdir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

*“ Uzayın mucizeleri”*

*“Dünyanın mükemmel bir gezegen oluşu ve normal kıyafetlerle uzaya gidilemez”*

*“Dünya ve uzayın özellikleri”*

*“Uzayda yer çekimi olmamasının zararları”*

*“Uzayın özellikleri”*

*“Dünyamızın önemi”*

*“Uzay hakkındaki bilgiler”*

Öğretmenler hikâye edici metinde olduğu gibi öğrencilerine her hangi bir dönüt vermemişlerdir. Ana fikir bulma sürecinde, öğretmenlerin sınıf içerisinde isteyenlere söz hakkı verdikleri, öğrencilerin verdikleri cevaplara dönüt vermedikleri, öğrencilerin de birbirlerinin cevaplarına müdahale etmedikleri ve birbirlerinden farklı cevaplar bulmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Yalnızca deney grubu öğretmenin öğrencilerinin cevaplarını dinledikten sonra, “metnin ana fikrinin dünyanın yaşamamız için çok uygun ve mükemmel bir gezegen olması” olduğunu belirtmiştir.

Hikâye edici metinden farklı olarak sadece deney grubu öğretmeni metnin konusunun ne olduğunu sınıfa sormuştur. Kontrol grubu öğretmeni metnin konusu ile ilgili herhangi bir çalışmada bulunmamıştır. Metnin konusu ile ilgili öğrencilerin vermiş oldukları bazı cevaplar şu şekildedir:

*“Uzay”*

*“Astronotların uzayda yaptığı araştırmalar”*

*“Uzayda astronotun geçirdiği evreler”*

*“Eskiden beri evrendeki her şeyin ilgi çekmesi”*

*“Uzayda vücudumuzda olan değişiklikler”*



Deney grubu öğretmeninin ana fikir çalışmalarında olduğu gibi konu ile ilgili olarak verilen cevaplara da herhangi bir dönüt vermediği görülmüştür.

#### 4.1.5. Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Ön test Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi

	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Deney Grubu	33	104,39	32,52	57,89	1,23	0,22
Kontrol Grubu	34	112,94	23,29			

Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 8). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t=1,23$  ve  $p>0.05$ ). Bu da deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama becerileri bakımından birbirlerine denk olduklarını göstermektedir.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Fikri Bulma Ön test Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	33	3,64	5,49	65	0,14	0,89
Kontrol Grubu	34	3,82	5,51			

Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları ana fikri bulma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 9). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t=0,14$  ve  $p>0.05$ ). Bu da deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde ana fikir bulma becerileri bakımından birbirlerine denk olduklarını göstermektedir.

Tablo 9’da sunulan istatistiki veriler incelendiğinde her iki gruptaki öğrencilerin de deneysel uygulama öncesinde ana fikir bulma becerilerinin son derece düşük olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{Deney}}= 3,64$  ve  $\bar{X}_{\text{Kontrol}}=3,82$ ). Bu sonuçlar öğrencilerle yapılmış olan görüşmelere ait verileri de destekler niteliktedir. Deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilmiş olan görüşmeler sonunda elde edilen veriler de her iki grupta bulunan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ana fikri doğru olarak tanımlayamadıkları ve ana fikrin nasıl belirleneceği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklindedir.

Sonuç olarak gerek okuduğunu anlama ve ana fikir bulma ölçeğinden elde edilen nicel veriler, gerekse öğretmen – öğrenci görüşmelerinden ve yapılan gözlemlerden elde edilen nitel veriler deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bir birlerine denk olduklarını ortaya koymaktadır.

#### 4.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ana Fikri Bulma Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi

	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Deney Grubu	33	7,42	9,11	53,4	4,22	,00
Kontrol Grubu	34	-0,44	5,69			

Deney ve kontrol gruplarının ana fikri bulma kazanım düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 10). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t=4,22$  ve  $p<0.05$ ). Grupların ana fikri bulmaya ilişkin ortalama kazanım düzeyi puanlarına bakıldığında, bu farkın deney grubunun lehine olduğu açıkça görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{deney}}=7,42$  ve  $\bar{X}_{\text{kontrol}}=-0,44$ ). Bu sonuçlar, deneysel uygulama sonucunda deney grubunun ana fikir belirleme becerilerinde olumlu yönde net bir artış meydana gelirken, kontrol grubunda ise belirtilen alanda herhangi bir ilerleme olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının başlangıç seviyesinde pek çok bakımdan denk oldukları ve uygulama sürecinde kontrol grubu öğrencilerine de deney grubu öğrencilerine uygulanan tüm metinlerin verildiği düşünüldüğünde deney grubunun ana fikir belirlemede daha başarılı olmasının sebebinin kendilerine uygulanan ana fikir bulma stratejisi olduğu söylenebilir.

Diğer bir ifade ile bu sonuçlar, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan stratejinin, aynı süre içerisinde kontrol grubunda devam etmekte olan geleneksel öğretime göre ana fikir bulmada daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konu Bulma Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi

	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Deney Grubu	33	8,03	8,29	65	3,83	,00
Kontrol Grubu	34	0,15	8,57			

Deney ve kontrol gruplarının metnin konusunu bulma kazanım düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 11). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t=3,83$  ve  $p<0.05$ ). Grupların metnin konusunu bulmaya ilişkin ortalama kazanım düzeyi puanlarına bakıldığında, bu farkın deney grubunun lehine olduğu açıkça görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{deney}}=8,03$  ve  $\bar{X}_{\text{kontrol}}=0,15$ ). Bu sonuçlar, deneysel uygulama sonucunda, deney grubunun metnin konusunu belirleme becerilerinde olumlu yönde net bir artış meydana gelirken, kontrol grubunda ise belirtilen alanda herhangi bir ilerleme olmadığını göstermektedir.

Diğer bir ifade ile bu sonuçlar, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan stratejinin, aynı süre içerisinde kontrol grubunda devam etmekte olan geleneksel öğretime göre metnin konusunu belirlemede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar araştırmada kullanılan stratejide varsayılan konu ve ana fikir arasındaki doğrusal ilişkiyi de doğrulamaya niteliktedir. Araştırmacı tarafından uygulanan stratejinin merkezinde konu bulunmakta, ana fikir konunun etrafında oluşturulmaktadır. Bu bakımdan konuyu doğru olarak belirleyenlerin daha fazla olduğu deney grubunda, ana fikri belirleyenlerin de kontrol grubuna göre daha fazla olması normal bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Diğer bir ifade ile, kontrol grubundaki öğrencilerin konuyu belirleyememelerinin ana fikri de belirleyememelerine sebep olduğu söylenebilir.

#### 4.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo12: Deney ve Kontrol Grubu ğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	33	25,30	23,58	65	5,27	,00
Kontrol Grubu	34	-4,12	22,14			

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama kazanım düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 12). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t=5,27$  ve  $p<0.05$ ). Grupların okuduğunu anlamaya ilişkin ortalama kazanım düzeyi puanlarına bakıldığında, bu farkın deney grubunun lehine olduğu açıkça görülmektedir ( $\bar{X}_{deney}=25,30$  ve  $\bar{X}_{kontrol}=-4,12$ ). Bu sonuçlar, deneysel uygulama sonucunda, deney grubu ğrencilerinin okuduğunu anlama belirleme becerilerinde olumlu yönde net bir artış meydana gelirken, kontrol grubunda ise belirtilen alanda herhangi bir ilerleme olmadığını göstermektedir.

Diğer bir ifade ile bu sonuçlar, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan stratejinin, aynı süre içerisinde kontrol grubunda devam etmekte olan geleneksel öğretime göre okuduğunu anlama becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde ana fikir ve okuduğunu anlama arasındaki doğrusal bir ilişki olduğu belirtilmektedir. (Jonhson ve Barrett, 1981; Aulls 1986). Elde edilen sonuçlar ana fikir ve okuduğunu anlama ile ilgili literatürde karşımıza çıkan bilgileri de doğrulamaktadır. Araştırma sonuçları, uygulama öncesinde denk oldukları belirlenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinden deney grubu öğrencilerinin uygulama sonunda ana fikri belirlemede ve okuduğunu anlamada da kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir.

#### 4.5. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Verici Metinlerde Konuyu Belirleme Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	33	2,88	5,16	65	,28	,78
Kontrol Grubu	34	2,5	5,94			

Deney ve kontrol gruplarının bilgi verici metinlerde konuyu belirleme kazanım düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 13). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ( $t=0,28$  ve  $p>0,05$ ). Metnin konusunu belirlemeye ilişkin kazanım düzeyi puanları ortalamalara bakıldığında her iki grupta da birbirlerine eşit sayılabilecek fakat çok az miktarda olumlu gelişmenin meydana geldiği görülmektedir. Bu durum her iki grubun da öğretim süreci sonunda, metnin konusunu belirlemede anlamlı bir gelişme göstermediğini belirtmektedir.

Diğer bir ifade ile bu sonuçlar, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan stratejinin, aynı süre içerisinde kontrol grubunda devam etmekte olan geleneksel öğretime göre bilgi verici metinlerde konuyu belirleme becerisini geliştirmede olumlu bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Konuyu Belirleme Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	33	5,15	5,66	65	4,87	,00
Kontrol Grubu	34	-2,35	6,88			

Deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metinlerde konuyu belirleme kazanım düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 14). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t=4,87$  ve  $p<0.05$ ). Grupların hikâye edici metinlerde metnin konusunu bulmaya ilişkin ortalama kazanım düzeyi puanlarına bakıldığında, bu farkın deney grubunun lehine olduğu açıkça görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{deney}}=5,15$  ve  $\bar{X}_{\text{kontrol}}=-2,35$ ). Bu sonuçlar, deneysel uygulama sonucunda, deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerde konuyu belirleme becerilerinde olumlu yönde net bir artış meydana gelirken, kontrol grubu öğrencilerinde ise belirtilen alanda herhangi bir ilerleme olmadığını göstermektedir.

Diğer bir ifade ile bu sonuçlar, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan stratejinin, aynı süre içerisinde kontrol grubunda devam etmekte olan geleneksel öğretime göre hikâye edici metinlerde konuyu belirleme becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde bilgi vermeye dayalı metinlerin öğretiminin ve anlaşılmasının yapılarından dolayı hikâye edici metinlere göre daha zor olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 1999). Bu durumun araştırma bulgularına da yansıdığı görülmektedir. Deney grubu öğrencileri uygulanan stratejinin sonunda hikâye edici metinlerde konu belirlemede bir problem yaşamazken, bilgi verici metinlerde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme gösterememişlerdir.

#### 4.6. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Verici Metinlerde Ana Fikri Bulma Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Deney Grubu	33	1,82	5,84	65	1,96	,06
Kontrol Grubu	34	-0,74	4,79			

Deney ve kontrol gruplarının bilgi verici metinlerde ana fikri belirleme kazanım düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 15). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ( $t=1,96$  ve  $p>0,05$ ). Metnin ana fikrini belirlemeye ilişkin kazanım düzeyi puanlarının ortalamalara bakıldığında her iki grupta da birbirlerine eşit sayılabilecek fakat çok az miktarda olumlu gelişmenin meydana geldiği görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{deney}}=1,82$  ve  $\bar{X}_{\text{kontrol}}=-0,74$ ). Bu durum da her iki grubun da öğretim süreci sonunda metnin ana fikrini belirlemede anlamlı bir gelişme göstermediğini ortaya koymaktadır.

Diğer bir ifade ile bu sonuçlar, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan stratejinin, aynı süre içerisinde kontrol grubunda devam etmekte olan geleneksel öğretime göre bilgi verici metinlerde ana fikri belirleme becerisini geliştirmede olumlu bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin bilgi verici metinlerde konuyu belirlemelerinde de anlamlı bir ilerleme gerçekleşmediği göz önüne alındığında, ana fikir belirleme ile ilgili olumsuz sonuç normal kabul edilebilir. Deney grubu öğrencilerinin metnin konusunu belirleyemedikleri ya da yanlış belirledikleri için ana fikri oluşturamadıkları söylenebilir.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Ana Fikri Bulma Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Deney Grubu	33	5,61	5,41	49,64	4,95	,00
Kontrol Grubu	34	0,29	3,00			

Deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metinlerde ana fikri bulma kazanım düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 16). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t=4,95$  ve  $p<0,05$ ). Grupların hikâye edici metinlerde metnin ana fikrini bulmaya ilişkin ortalama kazanım düzeyi puanlarına bakıldığında, bu farkın deney grubunun lehine olduğu açıkça görülmektedir ( $\bar{X}_{deney}=5,61$  ve  $\bar{X}_{kontrol}=0,29$ ). Bu sonuçlar, deneysel uygulama sonucunda, deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerde ana fikri belirleme becerilerinde olumlu yönde net bir artış meydana gelirken, kontrol grubu öğrencilerinde ise belirtilen alanda herhangi bir ilerleme olmadığını göstermektedir.

Diğer bir ifade ile bu sonuçlar, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan stratejinin, aynı süre içerisinde kontrol grubunda devam etmekte olan geleneksel öğretime göre yalnızca hikâye edici metinlerde ana fikir bulma becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Stratejinin öğrencilerin bilgi verici metinlerin ana fikirlerini belirleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir.

#### 4.7. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi Verici Metinlerde Okuduğunu Anlama Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi

	N	X	S	sd	t	P
Deney Grubu	33	10,76	16,82	65	2,93	,005
Kontrol Grubu	34	-0,59	14,81			



Deney ve kontrol gruplarının bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama kazanım düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 17). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t=2,93$  ve  $p<0.05$ ). Grupların bilgi verici metinlerde okuduğunu anlamaya ilişkin ortalama kazanım düzeyi puanlarına bakıldığında, bu farkın deney grubunun lehine olduğu açıkça görülmektedir ( $X_{deney}=10,76$  ve  $X_{kontrol}=-0,59$ ). Bu sonuçlar, deneysel uygulama sonucunda, deney grubu öğrencilerinin bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinde olumlu yönde net bir artış meydana gelirken, kontrol grubu öğrencilerinde ise belirtilen alanda herhangi bir ilerleme olmadığını göstermektedir.

Diğer bir ifade ile bu sonuçlar, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan stratejinin, aynı süre içerisinde kontrol grubunda devam etmekte olan geleneksel öğretime göre bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Okuduğunu Anlama Kazanım Düzeyi Puanları Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi

	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Deney Grubu	33	14,55	14,38	65	5,13	,000
Kontrol Grubu	34	-3,53	14,44			

Deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama kazanım düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 18). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t=5,13$  ve  $p<0.05$ ). Grupların hikâye edici metinlerde okuduğunu anlamaya ilişkin ortalama kazanım düzeyi puanlarına bakıldığında, bu farkın deney grubunun lehine olduğu açıkça görülmektedir

( $X_{\text{deney}}=14,55$  ve  $X_{\text{kontrol}}=-3,53$ ). Bu sonuçlar, deneysel uygulama sonucunda, deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinde olumlu yönde net bir artış meydana gelirken, kontrol grubu öğrencilerinde ise belirtilen alanda herhangi bir ilerleme olmadığını göstermektedir.

Diğer bir ifade ile bu sonuçlar, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan stratejinin, aynı süre içerisinde kontrol grubunda devam etmekte olan geleneksel öğretime göre hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 17 ve Tablo 18'deki veriler içerisinde, deney grubu öğrencilerinin hikâye edici ve bilgi verici türlerdeki metinlerden aldıkları kazanım düzeyi puanlarının ortalamalarına baktığımızda, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında okuduğunu anlamada hikâye edici metinlerde bilgi verici metinlere göre daha fazla gelişme gösterdiklerini söyleyebiliriz ( $\bar{X}_{\text{BilgiVerici}}=10,76 < \bar{X}_{\text{HikâyeEdici}}=14,55$ ).

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5. 1. Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre belirlenen sonuçlar şu şekildedir:

7. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden, üstbilgi stratejisi ile desteklenmiş ana fikir bulma stratejisi öğretimi yapılan deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu arasında, metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Diğer bir ifade ile araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan ana fikir bulma stratejisinin, geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimine göre ana fikir bulmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

8. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden, üstbilgi stratejisi ile desteklenmiş ana fikir bulma stratejisi öğretimi yapılan deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu arasında, metnin konusunu bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yani araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan ana fikir bulma stratejisinin, geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimine göre metnin konusunu belirlemede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

9. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden, üstbilgi stratejisi ile desteklenmiş ana fikir bulma stratejisi öğretimi yapılan deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu arasında, okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Diğer bir ifade ile araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan ana fikir bulma stratejisinin, geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimine göre okuduğunu anlamada daha etkili olduğunu göstermektedir.

10. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden, üstbilgi stratejisi ile desteklenmiş ana fikir bulma stratejisi öğretimi yapılan deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun metnin konusunu bulma becerileri arasında bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Diğer bir ifade ile araştırma sonuçları, öğrencilerin metnin konusunu bulma becerilerinin gelişmesinde, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan ana fikir bulma stratejisinin, geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimine göre yalnızca hikâye edici metinlerde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bilgi verici metinlerde ana fikir bulma stratejisinin metnin konusunu belirlemede daha etkili olduğuna dair bir bulguya rastlanmamıştır.

11. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden, üstbilgi stratejisi ile desteklenmiş ana fikir bulma stratejisi öğretimi yapılan deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun metnin ana fikrini bulma becerileri arasında bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Diğer bir ifade ile araştırma sonuçları, öğrencilerin metnin ana fikrini bulma becerilerinin gelişmesinde, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan ana fikir bulma stratejisinin, geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimine göre yalnızca hikâye edici metinlerde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bilgi verici metinlerde ana fikir bulma stratejisinin metnin ana fikrini belirlemede daha etkili olduğuna dair bir bulguya rastlanmamıştır.

12. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden, üstbilgi stratejisi ile desteklenmiş ana fikir bulma stratejisi öğretimi yapılan deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri arasında hem bilgi verici metinlerde hem de hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Diğer bir ifade ile araştırma sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan ana fikir bulma stratejisinin, geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimine göre hem hikâye edici metinlerde hem de bilgi verici metinlerde daha etkili olduğunu göstermektedir.

## 5. 2. Öneriler

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Yapılan literatür taramasında ana fikir ile ilgili olarak ciddi bir kuramsal çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle Türkçe kaynakların son derece yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan ana fikir öğretimi hakkında bir kuramsal temel oluşturulması amacıyla çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.
2. Türkçe öğretim programında yer almasına rağmen, ana fikir bulma ile ilgili açıklama ve etkinliklerin Türkçe ders kitaplarında yeteri kadar bulunmadığı görülmektedir. Ana fikir ve metnin konusu kavramlarının ne olduğu ve nasıl belirlenmesi gerektiği ile ilgili kavramsal bilgilerin öğrencilere aktarılması amacıyla ders kitabı vb. öğretim materyallerinde düzenlemeler yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin bu iki kavramı birbirlerinin yerine kullanmaları da engellenmiş olacaktır.
3. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin de ana fikir ve metnin konusu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu konuda

öğretmenler eğitilmeli, çeşitli ana fikir bulma stratejileri konusunda haberdar edilmelidirler. Böylece öğretmenler farklı stratejiler arasından kendi sınıfları için en uygun stratejiye karar verme yeterliliğine de sahip olacaklardır.

4. Araştırma sonuçları, uygulanan ana fikir bulma stratejisinin bilgi verici metinlerde, ana fikir ve konuyu belirlemede etkili olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum göz önüne alınarak strateji üzerinde yapılacak bir takım değişikliklerle bilgi verici metinlerde de etkililiğini artırma çalışmaları yapılmalıdır.
5. Araştırma ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yapılmıştır. Ancak ana fikir bulma stratejisinin diğer yaşlarda ve sınıf düzeylerinde de etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çeşitli öğretim kademelerinde de stratejinin denenmesi faydalı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- AFFLERBACH, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. **Reading Research Quarterly**, 25, 31-46.
- AIKMAN, C. & O'HEAR, M. F. (1997). Main idea: Writers have always used it. **Journal Of Adolescent & Adult Literacy**, Nov. 41(3). Pg. 190.
- AKDUR, T. E. (1996). "Effect of collaborative computer based concept mapping on students physics achievement, attitude toward physics, attitude toward concept mapping and metacognitive skills at high school level", Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University (METU), The Institute of Sciences, Ankara.
- AKTAŞ,Ş.,GÜNDÜZ,O.(2001). **Yazlı ve Sözlü Anlatım**. Ankara.Akçağ Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2003). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara; Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- AKYOL, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. **Çağdaş Eğitim**, Nis. sayı:253 sayfa: 7-13.
- AKYOL,H.(2006).**Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara ; Kök Yayıncılık.
- ALEXANDER, J. M., SCHAWANENFLUGEL, P.J. (1996). Development of metacognitive concepts about thinking in gifted and nongifted children: recent research, **Learning and Individual Differences**, Vol:8, No:4, pp305-325.
- ARAL, A. O. (1999). "Guessing and metacognitive knowledge", Unpublished Master Thesis, Anadolu University, The Institute of Social Sciences, Eskişehir.

- AULLS, M. W. (1978). **Developmental and remedial reading in the middle grades**. Boston: Allyn and Bacon.
- AULLS, M. W. (1986). **Actively teaching main idea skills**. In J. Boumann (Ed.), *Teaching Main Idea Comprehension* (pp.96-129). International Reading Association, Newark, Delaware.
- AXELROD, J. (1975). Getting the main idea is stil the main idea. **Journal of Reading**, 18, 383-387.
- BEISHUIZEN J., ASUCHER J., PRINSEN F., MOHR-ELSHOUT M. (2003). "Presence and Place of Main Ideas and Examples in Study Texts". **British Journal of Educational Psychology**. 73, 291-316.
- BEREITER, C., BURTIS, P.J., & SCARDAMALIA, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. **Journal of Memory and Language**,. 27, 261-278.
- BLAKEY, E.;SPENCE, S. (1990). "Thinking fort he future" **Emergency Librarian**, V:17, No:5, pp:11-13.
- BLAKEY, E., SHELIA S. (1990). *Developing Metacognition*. Eric Digest.ht.
- BONDS, C.W. ve BONDS, L.G. (1992)," Metacognition: developing independence in learning", **Clearing House**, V:66, No:1, pp56-59.
- BOSACKI, S.L.(2000), "Theory of mind self-concept in preadolescents: links with gender and language" **Journal of Educational Psychology**, V:92, N:4,pp:709-717.
- BROEK, P, Lynch, S. J. & Lndis, C. E. (2003). "The development of comprehension of main ideas in narratives: evidence from the selection of titles" **Journal of Educational Psychology**, 95(4), 707-718.



- BROWN, A., & DAY, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 22,1-14.
- CAINE, R.N., CAINE G. (2001).**Beyin Temelli Öğrenme**. Çeviren: Gülten Ülgen: Ankara.
- CARRIEDO N., TAPIA J.A. (1996). “Main Idea Comprehension: Training Teachers and Effects on Students”. **Journal of Research in Reading**. Volume 19,Issue 2,pp 128-153.
- CHAN, L. K. S. (1991), Promoting strategy generalization through self-instruction training in students with reading disabilities, **Journal of Learning Disabilities**, 24, 427-433.
- ÇELİK, J. (1997). “Metacognitive knowledge and control in the use of reading comprehension strategies by freshman EFL students at Ankara University”. Unpublished M.A. Thesis, Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.
- DEMİREL, Ö.(1990). **Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara; Usem Yayınları, No:6.
- DEMİREL, M. (1992), Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci, Ankara: **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**.
- DEMİREL, Ö. (2003), EĞİTİM SÖZLÜĞÜ, DICTIONARY OF EDUCATION, Ankara: PegemA Yayınları.
- DICKSON, S., SIMMONS, D. C. & KAME'ENUI, E. J. (1998). **Text organization: Research bases**. In D. C. Simmons & E. J. Kame'enui (Eds.) What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics (pp. 239-278). Mahwah, NJ. Erlbaum.
- DOĞANAY, A. (1996), Öğrenmenin boyutları: Birleşik bir öğretim modeli, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:2, Sayı:14

- DOĞANAY, A. (1997), “Ders dinleme sırasındaki bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı” **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(15), 34-42.
- DUFFELMEYER, F. A. & DUFFELMEYER, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. **The Reading Teacher**. Nov. 45(3). p.252-253.
- EGGEN, P., KAUCHAK D. (2001). **Educational Psychology**. Windows on Classrooms. Fifth Edition. New Jersey. Merrill Prentice Hall.
- FRAENKEL J.R., WALLEN N.E.(1993). **How to Design and Evaluate Research in Education**. McGraw-Hill Inc. Second Edition. USA.
- GELEN, İ. (2003), Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- GURB, E. (2000). “Maximizing the potential of young adults with visual impairments the metacognitive element”. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. V:94, No:9, pp:574-583.
- GÜMÜŞ, N. (1997). “Öğrenmeyi öğrenmenin öğrenci erişisi, kalıcılığa ve akademik benliğine etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2000), **Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Ocak Yayınları.
- GÜRAL, M. M. (2000), “The role of teaching cognitive and metacognitive strategies in developing reading comprehension skills of foreign language learners”, Unpublished M.A. Thesis, Hacettepe University, The Institute of Social Sciences, Ankara.
- GRAVES, A. W. (1986), Effects of direct instruction and metacomprehension training on finding main ideas, **Learning Disabilities Research**, 1, 90-100.

- GRAVES, A. W. ve LEVIN, J. R. (1989). Comparison of monitoring an mnemonic text-processing strategies in learning disabled students. **Learning Disability Quarterly**, 24, 72-88.
- HALL, K., BOWMAN, H. (1999). “ Metacognition and reading awareness omang samples of nine-ye--olds in two cities”. **Educational Research**, V:14, No: 1, pp99-107.
- HARE, V. C., ROBINOWITZ, M., SCHIEBLE, K. M. (1989). Text effects on main idea comprehension. **Reading Research Quarterly**. Winter.
- HARE, V. C. (1992). Summarizing Text. In J. W. Irwin & M. Doyle (eds.) **Reading and Writing Connections: Learning From Research**. Newar, DE: International Reading Association.
- HARIS, T. L. Ve HODGES, R. E., (Eds.) (1981). **A dictionary of reading and related terms**. International Reading Association, Newark, Delaware.
- HENNINGS, D. G. (1991). Essential reading: Targeting, tracking, and thinking about main ideas. **Journal of Reading**, 34,5. p.356-353.
- JACOBOWITZ, T. (1990), AIM: A metacognitive strategy for consructing the main idea of text, **Journal of reading**, 33(8), 620.
- JITENDRA, A. K., COLE, C. L. HOPPES, M. K. ve WILSON, B. (1998), Effect of a direct instruction main idea summarization progran and self-monitoring on reading scomprehension of middle school students with learning disabilities, **Reading and Writing Quarterly**, 91, 345-356.
- JITENDRA, A. K., HOPPES, M. K. ve XIN, Y. P. (2000), Enhancing Main Idea Comprehension for Students with Learning Problems: The Role of a Summarization Strategy and Self-Monitoring Instruction, **The Journal of Special Education**, 30(3), 127-139.

- JOHNSTON, P. H., AFFLERBACH, P. P. (1985). The process of constructing main ideas from text. **Cognition and Instruction**, 2, 207-232.
- JOHNSON, D. D., BARRETT, T. C. (1981). **Prose comprehension: A descriptive analysis of instructional practices**. In C. M. Santa & B. L. Hayes (Eds.) *Children's prose comprehension: Research and practice* (p.72-102). Newark, DE: International Reading Association.
- JOSEPH, N. (2003). "Metacognitive in the classroom: examining theory and practice" **Pedagogy**, Vol:3, Issue:1, pp:109-113.
- KATIMS, D.S., HARIS, S.(1997). "Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms" **Journal of Adolescent&Adult Literacy**, Vol:41, Issue:2, pp: 689-703.
- KARASAR,N.(1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARATAŞ, T.(2004). **Edebiyat Terimleri Sözlüğü**. Ankara. Akçağ Yayınları.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F. ve SEVER, S. (2004), **Türkçe Öğretimi; Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**, Ankara: Engin Yayıncılık.
- KEÇECİ, T. (2003). **Lise Yardımcı-Üniversiteye Hazırlık Türkçe**. Ankara: Tümay Yayınları.
- KUHN, D. (2000). "Metacognitive development" **Current Direction in Psychological Science**, Vol:9, Nu: , pp 178-181.
- KÜÇÜK-ÖZCAN, Z. Ç. (2000), "Teaching metacognitive strategies to 6<sup>th</sup> grade students", Unpublished B.S. Thesis, Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering, İstanbul.
- MAITLAND, L.E. (2001). "Ideas in practice:self-regulation and metacognitive in the reading lab." **Journal of Development Education**. V:24, N:2,pp:26-32.

- MALONE, L. D. Ve MASTROPIERI, M. A. (1992), Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. **Exceptional Children**, 58, 270-279.
- O'HEAR, M., AIKMAN, C. (1997).Main Idea: Writers have always used it. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**,November 41,3.
- ÖZ, M. F. (2001), **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZBİLGİN, A.(1993). Effects of university EFL students in metacognitive strategies for listening to academic lectures “, Unpublished M.A. Thesis, Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.
- ÖZÇELİK, D. A. (1992), **Eğitim Programları ve Genel Öğretim Yöntemi**, Ankara; OSYM Eğitim Yayınları.
- ÖZÇELİK, D. A. (1998), **Ölçme ve değerlendirme**, Ankara; OSYM Eğitim Yayınları.
- PRESSLEY, M., AFFLERBACH, P. (1995). **Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading**. Mahwah, NJB Guilford.
- REDER, L.M. (1996), “Different research programs on metacognition: are boundaries imaginary?” **Learning&Differences**. V:8, N: 4,pp: 383-391.
- ROMAINVILLE, M.(1994). “Awareness of cognitive strategies:the relationship between university students” metacognitive and their perormance. **Studies in Higher Education**, V:19, Issue:3,pp:359-367.
- SENEMOĞLU, N. (2001). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Ankara: Gazi Kitapevi.
- STEVENS, R. (1988). Effects of stratgy training on the identification of the main idea fo eşpository passages. **Journal of Educational Psychology**. Vol:80, No,1,21-26.

- STEWART, J., LANDINE, J. (1995). "Study skills from a metacognitive perspective" **Guidance & Counseling**, Autumn, V:11, No:1, pp:16-20.
- TARABAN, R., RYNEARSON, K., KERR, M. S. (2000). "Metacognitive and academic performance" **Journal of Development Education**, Vol:24, Issue:1, pp:12-18.
- TICE, T. N. (1991). "Metacognition" **Educational Digest**. V:56, N:9, pp27-28.
- TOMITCH, L. M. (2000). Teaching Main Ideas. Are We Really 'Teaching'?. **Linguagem & Ensino**, 3(1). P. 45-53.
- TUNÇMAN, N. (1994). "Effects of training preparatory school of EFL students at Middle East Technical University in a metacognitive strategy for reading academic texts", Unpublished M.A. Thesis, Bilkent University, The Institute of Humanities and Letters, Ankara
- TURGUT, M. F. (1997). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Ankara, Saydam Matbaacılık
- Türk Dil Kurumu (2005), **Türkçe Sözlük**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları; 549, 10. baskı.
- UNDERWOOD, T. (1997). "On Knowing what you know; metacognitive and the act of reading" **Clearing House**, V:71, N: 2, pp 77-80.
- VAIDYA, S. R. (1999). "Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities" **Education**, V:120, N:1, pp:186-190.
- VAN DIJK, T. A., KINTSCH, W. (1983). **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Pres.
- WEIR, C. (1998), Using embedded questions to jumpstart metacognition in middle school remedial readers, **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, V:41, N:6, pp458-467.

- WELTON, A. D., MALLAN, J. T. (1999). **Children and their world strategies for teaching**. USA; H. Mifflin Company.
- WILLIAMS, J. P. (1988), Identifying main ideas: A basic aspect of reading comprehension. **Exceptional Children**, 53, 163-168.
- WILLIAMS, J. P. (1984). Categorization, macrostructure, and finding the main idea. **Journal of Educational Psychology**, 76, 874-879.
- WINNE, P. H. (1996), A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning, **Learning and Individual Differences**, V:8, N:4, pp327-353.
- WOOLFOLK, A. E. (1980). **Educational Psychology**. USA: Allyn Bacon.
- YILDIRIM, A. ŞİMŞEK, H. (2000), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayınları.

## **EKLER**

- EK 1: TDK'nın "Metacognition" Kavramı İle İlgili Yazısı**
- EK 2: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının Araştırma İzin Yazısı**
- EK 3: Gözlem Formu**
- EK 4: Öğretmen Görüşme Formu**
- EK 5: Öğrenci Görüşme Formu**
- EK 6: Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği**
- EK 7: Pilot Uygulama Sonucunda Stratejide Kullanılmasına Karar Verilen Metinler**
- EK 8: Metni Anlama Ve Ana Fikir Oluşturma Formu**
- EK 9: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön Test) 1. Bölümü (Sel Metni) İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar ve Metnin Ana Fikrini ve Konusunu Belirleme Düzeyleri**
- EK 10: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön Test) 2. Bölümü (Her Derde Deva Metni) İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar ve Metnin Ana Fikrini ve Konusunu Belirleme Düzeyleri**
- EK 11: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son Test) 1. Bölümü (Koca Seyit) İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar ve Metnin Ana Fikrini ve Konusunu Belirleme Düzeyleri**
- EK 12: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son Test) 2. Bölümü (Deniz Dibi Zenginlikleri) İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar ve Metnin Ana Fikrini ve Konusunu Belirleme Düzeyleri**



**EK 1**  
**TDK’NIN “METACOGNİTION” TERİMİ İLE İLGİLİ YAZISI**

T.C.  
ATATÜRK KÜLTÜR, DİL VE TARİH YÜKSEK KURUMU  
**TÜRK DİL KURUMU BAŞKANLIĞI**  
Terim Bilim ve Uygulama Kolu

Sayı : B.02.0.TDK.1005-430/2866-----  
2005  
Konu : "Metacognition" sözü

8 Kasım

Sayın Gülhiz PİLTEN

**İlgi: 12 Ekim 2005 günlü bilgi edindirme belgeniz.**

Kısaca "öğrendiğinin farkına varma" olarak tanımlanabilecek *metacognition* sözü için dilimizde çeşitli kişi ve kurumlarca *biliş bilgisi*, *yürütücü biliş*, *ileri biliş*, *biliş ötesi*, *bilinç ötesi*, *bilişselüstü*, *üstbiliş* gibi karşılıklar kullanılmaktadır. İçerdiği anlam ve yapısı dikkate alındığında, *metacognition* sözü için diğerlerine oranla daha yaygın olarak kullanılan *üstbiliş* ifadesinin uygun bir karşılık olduğunu bilgilerinize sunarım.

Prof. Dr. Şükrü Halûk AKALIN  
Türk Dil Kurumu Başkanı

**EK 2**  
**EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞININ**  
**ARAŞTIRMA İZİN YAZISI**

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-224/850  
Konu : Araştırma İzni

06/03/2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 01.02.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/567 sayılı yazımız.

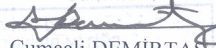
Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Gülhiz PİLTEN'in "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ana Fikir Bulma Becerilerinde Üst Biliş Stratejilerinin Etkililiği" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Ankara İli Afşin Bey, Emin Sağlamer, Yeşilevler ve Ülkü Akın ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (17 sayfa – 35 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

EKLER :  
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-17 Sayfa)

  
Cumaali DEMİRTAŞ  
Bakan a.  
Müsteşar Yardımcısı

İlgili Kurum	İznilen Kurum	İznilen Öğrenci	İznilen Soru Sayısı	İznilen Soru No	İznilen Soru İçeriği	İznilen Soru Tarihi	İznilen Soru Durumu

EĞİTİM  
%100  
DESTEK

DANISMA  
444 0 632  
H A T T I

G.M.K. Bulvarı No: 109  
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44  
Faks : (0312) 231 62 05  
e-posta: earged@meb.gov.tr

**EK 3**  
**GÖZLEM FORMU**

---

**Tarih** :  
**Saat** :  
**Öğretmen** :  
**Sınıf** :  
**Ders** :  
**Konu** :  
**Gözlem Konusu** :

---

**KULLANILAN METİNİN ÖZELLİKLERİ**

---

*Metnin türü:* .....  
*Not:* .....  
.....  
.....

---

**ÖĞRENME – ÖĞRETME SÜRECİ**

---

*Okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar:*

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

*Ana fikir buldurmaya yönelik çalışmalar:*

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

*Metnin konusunu buldurmaya yönelik çalışmalar:*

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

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

***Ana fikir cümlesinin oluşturulması:***

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

***Uygun olan ve olmayan öğrenci yanıtları:***

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

***Sınıf içi tartışma süreci ve yönlendirilmesi:***

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

***Ana fikir cümlesinin değerlendirilmesi (değerlendirme kriterleri):***

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

***Not:***

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

**EK 4**  
**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

**Okul:** \_\_\_\_\_

**Tarih ve saat (başlangıç – bitiş):**

**Öğretmenin Adı-Soyadı:** \_\_\_\_\_

**1) Ana fikri nasıl tanımlarsınız?**

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

**2) Öğrencilerinize ana fikir bulma çalışması yaptırıyor musunuz?**

(Evet) **Nasıl bir strateji izliyorsunuz?**

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

**3) Öğrencileriniz ana fikir bulma çalışmalarını seviyor mu?**

(Evet) **Neden?**

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

(Hayır) **Neden?**

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

**4) Sizce her metnin ana fikrinin olması gerekir mi?**

(Evet) **Neden?**

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

(Hayır) **Neden?**

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

**5) Sizce metnin ana fikrini bulmak önemli midir?**

(Evet) **Neden?**

.....  
.....

(Hayır) **Neden?**

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

**6) Metnin konusunu nasıl tanımlarsınız?**

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

**7) Metnin konusu ve ana fikri arasındaki farkı öğrencilerinize veriyor musunuz?**

(Evet) **Nasıl bir yol izliyorsunuz?**

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

**EK 5**  
**ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

**Okul:** \_\_\_\_\_

**Tarih ve saat (başlangıç – bitiş):** \_\_\_\_\_

**Öğrencinin Adı-Soyadı:** \_\_\_\_\_

**Numarası:** \_\_\_\_\_

**Sınıfı:** \_\_\_\_\_

**1) Ana fikri nasıl tanımlarsınız?**

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

**2) Metnin ana fikrini bulmayı nereden ve kimden öğrendiniz? Nasıl? (Direk öğretim veya örnek uygulamalar vs.)**

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

**3) Metnin ana fikrini bulmada zorlanıyor musunuz?**

(Evet) **Sizce neden olabilir? Ana fikir bulmada izlediğiniz yol nedir?**

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

(Hayır) **Ne şekilde bulursunuz? Ana fikir bulmada izlediğiniz yol nedir?**

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

**4) Ana fikir bulma çalışmalarını seviyor musunuz?**

(Evet) **Neden?**

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

(Hayır) **Neden?**

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

**5) Okuduğunuz bir metni anlasanız bile ana fikrini bulamadığınız oluyor mu?**

(Evet) **Neden?**

.....

.....  
.....

**6) Okuduğunuz bir metnin ana fikrini bulsanız bile ifade edemediğiniz oluyor mu?**

(Evet) **Neden?**

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

**7) Sizce her metnin ana fikrinin olması gerekir mi?**

(Evet) **Neden?**

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

(Hayır) **Neden?**

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

**8) Sizce metnin ana fikrini bulmak önemli midir?**

(Evet) **Neden?**

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

(Hayır) **Neden?**

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

**9) Metnin konusunu nasıl tanımlarsınız?**

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

**10) Metnin konusunu bulmada zorlanıyor musunuz?**

(Evet) **Sizce neden olabilir? Metnin konusunu bulmada izlediğiniz yol nedir?**

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



**(Hayır) Ne şekilde bulursunuz? Metnin konusunu bulmada izlediğiniz yol nedir?**

.....

.....

.....

.....

**EK 6**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA VE ANA FİKİR BULMA ÖLÇEĞİ**  
**(ÖNTEST)**

**1. Bölüm**

**Adı Soyadı:** .....

**Sınıfı:** .....

**SEL**

Parlak, dere kıyısında çömelmiş, yanına yığıdığı kap kacağı, ince dere kumuyla ovuyordu.

Parlak, çalışmayı çok severdi. Çalıştıktan sonra oyun oynamak daha keyifli oluyordu. Küçük elleriyle, kocaman bakır tencereleri ovmaktan yorulmuyor, bir yandan da şarkı söylüyordu.

Havada boğucu bir sıcaklık vardı. Birden sustu. Derinlerden gelen bir ses duymuştu. Elindeki tencereyi bırakarak ortalığı dinledi. Karadere Köyü'nün sırtında yükselen yüksek dağa baktı. Başı göğe varan dağın tepelerini yağmur bulutları sarmıştı.

Parlak içini çekti.

-Bari sel gelmese!...

Zorbahan Dağı'nın tepesi ne zaman bulutlansa köylerindeki dereye sel gelirdi. Dere kıyısındaki alçak evleri su basar, damların içinde ne bulursa sürüp götürürdü.

Parlak, elini çabuklaştırdı.

-Sel geliyor...

Bu selin geldiğini köylülere yayan çocukların bağırmasıydı.

Hemen bakırlarını kurtarmaya koyuldu. Birdenbire ayaklarına bir şeyler çarptı. Olduğu yerde yuvarlandı. Islanarak ağırlaşan elbiseleri, onu suya çekiyordu. Olanca kuvvetiyle bağırdı. Fakat selin canavar ağızı gibi açılan suları, sesini örttü.

Kulakları, korkunç bir gürültünün içinde sağır olmuş gibiydi.

Vücuduna taşlar çarpıyor; yüzünü, çıplak kollarını, bacaklarını çalılar tırmalıyordu. Bir aralık kulaklarına, selin uğultusundan başka sesler doldu.

-Parlak!Ağaca yapış!

-Yavrum,kızım!...

Bu, anasının sesine benziyordu. Vücudunun bir yere takıldığını anladı. Başı sudan çıkmıştı. Kuvvetli bir soluk alarak gözlerini açtı. Bütün kuvvetiyle çabalayarak kolları ve bacaklarıyla ağaca sarıldı. Küçük kız, ağacın kökünü sallayarak akan sulara bakınca korkudan ölecek gibi oluyordu. Kurtulmuştu.

Köylüler, havlayan Tok'un boynuna bir ip bağlamışlardı. İpin arkasında kalın bir halat vardı. Tok, iri vücudunu gererek suya atladı. Yalnız, burnunun ucu görünüyor, kayboluyor, görünüyor, kayboluyordu.

Tok, karşı kıyıya yaklaştıkça Parlak'ın kollarına, ellerine kuvvet toplanıyordu.

Selin uğultuları içinden sıyrılarak, kulaklarına çarpan bir sesle sol kıyıya baktı. Tok, kuru toprağa basarak ıslak vücuduyla yere uzanmıştı. Köylüler, köpeğin boynundaki ipin ardından gelen halatı yakalamış, çekiyorlardı.

Parlak, bu halatın ne işe yarayacağını kestiremiyordu. Yalnız, köylülerin sevincinden, kendisini ağaçtan alıp ölümden kurtaracaklarını anlıyordu.

Recep dayı, soyunup suya dalmış, halata sıkıca yapışmıştı. Sel, Recep dayının gövdesini, aktığı yana doğru almıştı.

Küçük kız, sevinçle gözlerini açtı. Recep dayı, ağacın köküne yaklaşmıştı, bir eli halatta, öbür eli söğüdün bir dalındaydı.

-Parlak, yavaş yavaş sıyrılarak bana doğru gel!

-Ya düşersen Recep dayı?

-Sıkı tutun! Dikkat et!

Parlak, korka korka inmeye başladı. Gözleri kararıyor, bütün vücudu titriyordu.

-Şimdi ne yapayım?

-Sırtıma atla! Kollarını boynuma sıkıca dola!

Parlak, onun dediğini yaptı.

Karşıya baktı, bağırarak istedi. Selin suları içinde kocaman dallarıyla bir ağaç onlara doğru geliyordu. Ağaç çarparsa halat kopacak, Recep dayı ile Parlak, bir daha kurtulmamak üzere sulara kapılacaktı.

-Kurtulduk Parlak! Ağaç durdu. Üstümüze gelmiyor!...

Parlak, gözlerini açtı. Ağaç, kendilerinden on kulaç ileride durmuştu.

Parlak, yüreğinden taşan bir sevinçle gülümsedi. Kıyıya yaklaşmışlardı. Anasının sesini çok yakında duydu.

Gözümün ışığı Parlak'ım

Recep'in anası da bağırıyordu. Bu seste, evladıyla övünen bir ananın kurumu doluydu.

-Yiğit oğlum, aslan oğlum benim!

Delikanlı, sırtındaki küçük kızı sarstı.

Parlak, bütün sevinciyle eğilerek kurtarıcısının yanağını öptü.

-Sağ ol, Recep dayı!

Kıyıda duran bütün köylüler onlara doğru koştular. Ayağı yere değmeden kendisini anasının kolları arasında buldu.

Köylülerin gözünde selin değeri kalmamıştı. Onun gürültüsüne de korkunçluğuna da alışmışlardı. Yaşlı kadınlardan biri Fatma bibiye döndü.

-Kızı al, eve götür, dinlesin! Çocuğun ödü patladı.

Cahit Uçuk

İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı

### SORULAR

1. Okuduğunuz hikâyenin ana karakteri ( kahramanı ) kimdir?
2. Hikâyedeki olay nerede geçiyor?
3. Parlak dere kıyısında ne yapıyordu?
4. Parlak, sel gelebileceğini neden düşündü?
5. Hikâyedeki olay nedir?
6. Parlak'ı kurtarmak için köylüler nasıl bir plan yaptılar?
7. Parlak'ı suların içinden kim kurtardı?
8. Hikâyenin sonunda ne oldu?
9. Okuduğunuz metnin konusu nedir?
10. Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?

## 2. Bölüm

Adı Soyadı: .....

Sınıfı: .....

### HER DERDE DEVA

Eskişehir'in Seyitgazi ilçesinden Kırka bucağına doğru ilerliyoruz. Amacımız Batı Anadolu'daki, dünyanın en büyük boraks cevherini yakından görmek ve işletme tesislerini gezmek.

Boraks cevherini yakından görebilmek için, ciple açık ocağın en derin bölümüne gidiyoruz. Yoğun yağıştan dolayı ocağın bu en derin kısmının ortasında ufak bir gölet oluşmuş. Ancak, göletin kenarında zemin yumuşak ve ıslak olduğu için güçlükle yürüyebiliyoruz. Açık, kirli beyaz renkteki boraks çamuruna bata çıka ocağın duvar kısmına doğru ilerliyoruz. Adım attığımız her nokta irili ufaklı boraks kristalleriyle dolu. Bunların bir kısmı buz görünüşünde, renksiz, saydam, camsı parlaklıkta ve kırılımı düzgün olmayan bir yapıda.

Ülkemizin Batı Anadolu Bölgesi, bor minerallerinin büyük ekonomik değere sahip yataklar oluşturduğu yerlerden. Son yüzyıllarda bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte borun ileri teknolojiler için çok büyük avantajlar sağladığı keşfedildi. Bor ürünleri cam, kimya, deterjan, seramik, inşaat, gıda ve tarım gibi alanlara ek olarak uzay ve hava araçları, askeri araçlar, füzeler, radarlar, iletişim teknolojileri, otomotiv sanayi ve enerji olmak üzere birçok alanda kullanılmaya başlandı. Bor, özellikle ileri teknoloji ürünlerinde önemli yenilikler yapılmasını sağlayan anahtar element rolünü üstlendi .

Yakıt ve çevre kirliliğini ortadan kaldırmak için otomobillerde borun kullanılmasına çalışılıyor. Böylece, bor ve bileşiklerine önemli ölçüde talep artışı olacağı sanılıyor. Örneğin bor, en yaygın olarak kullanıldığı cam sanayinde camın

ısıyla genişmesini önemli ölçüde azaltıyor. Ayrıca bor, titreşim, yüksek ısı ve ısı şokuna karşı dayanıklılık sağladığı için camın kalitesini artırıyor.

Ülkemiz, dünyanın en zengin bor yataklarına sahiptir. Dünyadaki toplam bor rezervinin yaklaşık bir milyar ton olduğu tahmin ediliyor. Bu rezervin yaklaşık %64'ü Türkiye'de. Şanslı olduğumuz bir başka nokta da sahip olduğumuz bor rezervlerinin yüksek kalitede ve sanayide kullanım açısından çok elverişli ve çeşitli boratlar içermesi. İleri teknolojilerin geliştirilmesi için borun önemi, bu element ve bileşikleri ile ilgili araştırmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Burada önemli olan, teknolojiyi izleyen konumdan sıyrılıp teknolojiyi üreten bir ülke konumuna geçmektir. Bor ve bileşenlerinin ileri teknoloji uygulamalarına yönelik bilimsel araştırmalara ağırlık verilmektedir.

Komisyon

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

## SORULAR

1. Dünyanın en büyük boraks cevheri nerede bulunmaktadır?
2. Boraks madenini yakından görmek isteyen ve işletme tesislerini gezmek isteyenler sizce kimler olabilir?
3. Boraks kristallerinin görüntüsü nasıl bir yapıdadır?
4. Cam sanayinde bor hangi amaçla kullanılmaktadır?
5. Bor madeni evimizde nerelerde kullanılmaktadır?
6. “Yakıt ve çevre kirliliğini ortadan kaldırmak için otomobillerde borun kullanılmasına çalışılıyor” cümlesinden borun nasıl bir maden olduğunu anlıyorsunuz?

7. Yazar, ileri teknolojilerin geliştirilmesi için neyin gerekliliğine dikkat çekiyor?
8. Metne göre yurdumuzun yeraltı zenginliklerinin yeterince değerlendirildiğini düşünüyor musunuz? Neden?
9. Okuduğunuz metnin konusu nedir?
10. Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?



(SON TEST)

1 Bölüm

Adı Soyadı: .....

Sınıfı: .....

**KOCA SEYİT**

Seyit, 1889 yılında Edremit'te, Çamlık Köyü'nde dünyaya geldi. Çocukluğu gür çam ormanları içinde geçti. Yirmi yaşına geldiğinde, askerlik kağıdı eline ulaştı. Kısa sürede hazırlıklarını yaptı. Çevresiyle helâlleşti. Köy halkı onu davul zurnayla uğurladı. Oluşturulan konvoyun başında, elinde kocaman bir bayrakla ata binmiş Seyit vardı.

Koca Seyit, 1909 yılında artık askerdi. Temel eğitimden sonra Edirne'ye yollandı. Orada askerliğini yaparken 1912 yılında çıkan Balkan Savaşı'na katıldı. Savaşın ardından askerliğine bir süre de İstanbul'da devam etti. Bu sırada Seyit'in de tezkeresi yaklaştı. Ancak 1914 yılında genel seferberlik ilan edilince Seyit tezkere alamadı.

O sıralarda İngiliz ve Fransız gemileri Ege Deniz'inde dolaşmaya başlamıştır. Çanakkale Boğazı'na saldıracakları haberleri dört bir yana yayılmıştı. Bu yüzden Boğaz'ın her iki yanındaki tabyalar kuvvetlendirilmeye başlandı. Seyit de İstanbul'dan Çanakkale'ye, Mecidiye Tabyası'na topçu eri olarak yollandı.

Nihayet 18 Mart günü İngiliz ve Fransız gemileri Boğaz'a doğru harekete geçtiler. Tabyalardaki bütün askerler görevlerinin başındaydı. Sabahın ilerleyen saatlerinde tabyalarla donanma arasında müthiş bir top düellosu başladı. Bu arada bir mermi de Mecidiye Cephaneliği'ne düşüverdi. Seyit kendine geldiğinde sürüne sürüne arkadaşlarına baktı. Çoğu şehit olmuştu. Yaralıların durumu ağırdı. Yakın arkadaşı Niğdeli Ali'nin yarası diğerlerinden biraz daha hafifti. Birbirlerine destek vererek tabyayı dolaştılar. Ali'nin aklına toplar geldi. Toplara baktılar. Üçü

kullanılmaz hâldeydi. Birinin ise mermi kaldırma vinci bozulmuştu ama çalışabilir durumdaydı. O sırada denize bakan Ali;

- Seyit! Gemiler... Gemiler yaklaşıyor! diye bağırdı.
- Ali, bir şeyler yapmalıyız!
- Mermi kaldırma vinci bozulmuş bir topla mı?
- Bana yardım et, şu mermiyi topa kaldıralım.
- 276 kiloluk mermiyi mi?
- Evet! Haydi sallanma!
- Peki...

Fakat Ali güçlükle ayağa kalkabildi. Seyit, hemen arkadaşını omuzladı ve topun yanına oturttu.

- Ali kardeşim, sen burada dinlen, dedi.

Ardından ellerini açıp dua etmeye başladı.

- Allah'ım! Bana güç ver. Düşmana karşı dimdik ayakta durabileyim. Şu gemiler Boğaz'dan geçemesin. Allah'ım, yardım et!

Seyit hem dua ediyor hem de ağlıyordu. Arkadaşı Ali de duasına "Amin" diyordu.

İşte o anda Seyit, oturduğu yerden hızla kalktı. Kararlı adımlarla top mermilerine doğru yürüdü. Dudakları hâlâ kıpır kıpır duadaydı. Topun yanındaki 276 kiloluk mermiyi kavradı. Mermi kayıyor, o mermiyi sıkıca tutmaya çalışıyordu. Ellerini toprağa sürüp topun kaymasını önlemek istedi. Mermiyi tekrar kavradı. Ayakları titriyor, alnından terler boşanıyordu. Gücünün azalmaya başladığını hissediyordu. Üstelik mermi ellerinden yine kaymaya aşlamıştı. Kararlı adımlarla

basamakları ağır ağır çıktı. Ne olursa olsun, bu mermiyi topa kadar çıkarıp namlusuna sürmeliydi.

Seyit, kan ter içinde, mermiyi namluya sürdü. Kolu kapattı ve çekti. Taşdığı mermi, fırladı gitti Boğaz'a doğru.

- Vuramadık Ali...
- Olsun, kardeşim Seyit!
- Tekrar deneyeceğim.
- Tekrar mı?
- Evet bekleyemeyiz.

İkinci kez denedi. Fakat bu da isabet etmedi. Besmeleyle üçüncü bir mermiyi alıp çıktı. Seyit'in mermisi gemilerden birinin güvertesine düştü.

18 Mart günü, düşman Boğaz'dan geçemedi. Bunda Seyit'in de payı vardı.

Seyit, Gelibolu kara savaşlarında ve birkaç yıl sonra başlayan Kurtuluş Savaşı'nda da görev yaptı. Ömrünün sonlarına doğru Edremit'teki bir zeytin fabrikasında hamallığa başladı. Artık o eski gücü kalmamıştı. Hep soğuk yerlerde yattığı için sağlığı günden güne bozuluyordu. Sonunda vereme yakalandı ve 1939 yılında vefat etti.

Ruhu şad olsun...

İsmail Bilgin

(Düzenlenmiştir.)

İlköğretim 5 Türkçe Ders Kitabı

Erdem Yayınları

## SORULAR

1. Okuduğunuz hikâyenin ana karakteri (kahramanı) kimdir?
2. Hikâyedeki olay nerede geçiyor?
3. Seyit Çanakkale'ye hangi görevle gönderildi ?
4. Seyit temel eğitimini tamamladıktan sonra nerelerde askerlik yaptı?
5. Seyit'in İstanbul'dan Çanakkale'ye, Mecidiye Tabyası'na gönderilmesinin sebebi nedir?
6. Hikâyedeki olay nedir?
7. Seyit ve Ali gemileri görünce nasıl bir plan yaptılar?
8. Hikâyenin sonunda ne oldu?
9. Okuduğunuz metnin konusu nedir?
10. Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?

## 2. Bölüm

Adı Soyadı: .....

Sınıfı: .....

### DENİZ DİBİ ZENGİNLİKLERİ

Günümüzde deniz diplerinde de petrol çıkarılıyor. Deniz dibi zenginlikleri yalnız petrolden ibaret değildir. Bunlar arasında çok sayıda mineral kaynakları da yer almaktadır. Bu kaynaklar çok derin kesimlerde bulunur. 1973-1876 yılları arasında bir araştırma gemisi, Atlas Okyanusu'nda 4500 m derinlikte yumurta biçiminde, üzeri yivler ve pürtüklerle kaplı cisimler çıkartmıştı. Kısa bir tahlil, bunların manganez oksidinden oluşturduklarını ortaya koydu. Bunlar uzun süre **manganez yumruları** adıyla anıldı. Ama daha sonraki incelemeler, onların bileşiminde bakır, nikel, çinko ve daha birçok madenin bulunduğunu gösterdi. Bu, çağdaş endüstri için çok ilgi çekici bir sonuçtur.

Yumruların büyüklüğü birkaç milimetre ile birkaç santimetre arasında değişir. Bunlar deniz diplerinin büyük bir bölümünü, hatta bazı göl diplerini kaplarlar. Kuzey Atlas Okyanusu'nda, Hint Okyanusu'nda ve özellikle Büyük Okyanus'un bazı kesimlerinde bol bulunur.

Bir istiridyenin içine girmiş yabancı bir cismin etrafında oluşan inci gibi, bir yumru da bir çekirdekten başlayarak gelişir. Bu çekirdek, çok değişik kökenlerden gelebilir: Volkanik parçacıklar, köpek balığı dişleri, kırık mercanlar gibi. Sudaki erimiş madenler bu parçacıklar üstüne çökelmektedir.

Deniz dibindeki zenginlikleri toplamak için maliyeti yüksek olmayan bir yöntem bulmak gerekiyor. Üç bin ile altı bin metre derinlikteki yumruları çıkartmak kolay değildir. Bu alanda iki teknik geliştirildi. Birincisi, bir kablodan meydana gelen ve dipte bir halka çizerek kovaları çeken bir taraktır. Bu yöntem şimdi Japonlar tarafından Tahiti açıklarında uygulanıyor. İkincisi Amerikalıların başvurduğu ve yumruları bir emici yardımıyla yukarı çekmeye dayanan yöntemdir.

Çok metalli yumruların işletilmesi, çok önemli ekonomik sonuçlar doğuracaktır. Batı Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri, bu sayede üçüncü dünya ülkeleri karşısında ağır bir bağımlılıktan kurtulmuş olacaklar. Çünkü, şu anda en pahalı metalleri bu ülkelerden satın alıyorlar.

Günümüzde bütün uluslar, deniz kaynaklarının işletilmesi için olağanüstü çabalar harcıyor. Ama öyle görünüyor ki henüz hiç bir ülke, denizlerin bu olağanüstü diye nitelendirilen zenginliklerini işletmeye hazır değil. Ancak, bu alanda büyük bir engelin bulunmadığı da kabul edilmektedir.

Abdullah Rıza ERGÜVEN

Evrenin Harikaları

(İlköğretim Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı)

## SORULAR

1. Yumrular yoğunlukla dünyanın hangi bölgelerinde bulunmaktadır?
2. Sizce metinde bazı ülkelerin üçüncü dünya ülkesi olarak adlandırılmasının sebepleri neler olabilir?
3. Yumruların görüntüsü nasıl bir yapıdadır?
4. Yumruların hangi amaçla kullanılması hedeflenmektedir?
5. Deniz dibindeki yumruların içeriğinde hangi madenler bulunmaktadır?
6. “Çok metalli yumruların işletilmesi çok önemli ekonomik sonuçlar doğuracaktır” cümlesinde yumruların hangi özelliğinden söz edilmiştir?
7. Yazara göre deniz dibindeki zenginlikleri toplamak için bulunması gereken yöntemin en önemli özelliği ne olmalıdır?

8. Metne göre deniz dibindeki zenginliklerin yeterince deęerlendirildięini dūşünüyor musunuz? Neden?
9. Okuduğunuz metnin konusu nedir?
10. Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?

**EK 7**  
**PİLOT UYGULAMA SONUCUNDA STRATEJİDE KULLANILMASINA**  
**KARAR VERİLEN METİNLER**

**Adı Soyadı:** .....

**1**

**Kozanın İçindeki Tırtıl**

Karton kutunun içerisinde yirmi kadar ipek böceği yumurtası vardı. Günler geçti. Sonunda yumurtalar çatladı, kurtçuklar çıkıverdi ortaya...

Önceleri sırf körpe dut yapraklarını yiyebiliyorlardı. Ama büyüdükçe oburlaştılar ve giderek büyüdüler. Tırtıllar, çıkardıkları gümüş renkli sıvıyı ip gibi çekerek uzatıyor, mekik gibi gidip gelerek kendi çevresinde bir koronak örüyordu. Günler geçti, bütün kozalar tamamlandı. Tırtıllar ortada yoktu artık. Çünkü kendilerini kozaların içine kapatmışlardı. Doğanın şaşırtıcı olaylarından biri daha gerçekleşiyordu. Kozalar birer birer deliniyor, içlerinden kelebekler çıkıyordu.

*Sulhi Dölek*

*Üçüncü Kattaki At*

*(Kısaltılmıştır.)*

*İlköğretim 5 Engin Yayıncılık Sf.49*

**Adı Soyadı:** .....

**2**

**Günlük Tutuyorum**

*Robinson adlı bir denizcinin gemisi, bir fırtına sonucu batar. Robinson, kazadan tek başına kurtularak tek başına ıssız bir adaya düşer ve orada uzun yıllar kalır. Aşağıda, Robinson'un adadaki ilk günleri anlatılmaktadır.*

Barınağımı en uygun yerde yapmalıydım. Bu amaçla çevreyi incelemeye başladım. Az ilerde büyükçe bir düzlük gözüme çarptı. Burası tam aradığım yerd. Arka tarafı dik ve yüksek bir mayaca dayanıyordu. Oradan hiçbir tehlike beklenemezdi. Ayrıca yamacın dibinde bir kovuk vardı.

Kovuğun önünde bir yarım daire çizdim. Bunun üzerine iki sıra kazık çaktım. Kazıkların arasını halatla örerek pekiştirdim. Çalışmamın sonunda barınağımın önünde aşılması güç bir tahta perde oluştu. İki katlı çadırı da bu tahta perde ile kovuk arasına kurdum.

Evim hazır olduktan sonra kıyıdaaki eşyaları taşımaya başladım. Bunları kovuğa yerleştirdim. Hepsinin sığabilmesi için, kovuğu kazarak biraz büyüttüm.

Kuşkusuz tüm bu işler beni çok oyaladı. Hepsinin tamamlanması için günler geçti. Kimi günler avlanmak ve adayı tanımak için tüfeğimi alıp dolaşmaya çıktım. Böylelikle hem kendime yiyecek sağlıyor, hem de bir bakıma spor yapmış oluyordum.

*Daniel DEFOE*

*Robinson Crusoe*

*(Kısaltılmıştır.)*

*İlköğretim 5 Engin Yayıncılık Sf.61*



**Arıların Dili**

Arılar arası iletişimi, Avustralyalı biyolog Karl Von Frisch (Karl Fon Firiş), uzun yıllar süren çalışmaları sonucu çözümlüyebildi.

Frisch, bal sürülmüş kağıt parçalarını bir tablanın üzerine sererek, günlerce arıların bu kağıtlara gelmesini bekledi. İlk arının gelmesi uzun sürdü. Fakat, bu arının kovana dönmesinden kısa bir süre sonra yüzlerce arının kağıtlar üzerindeki bala geldiği görüldü. Bunların hepsi de aynı kovanın arılarıydı. İlk arının, balın bulunduğu yeri arkadaşlarına haber verdiği anlaşılıyordu. Ancak, bunu nasıl anlattığı henüz bilinmiyordu.

Frisch, bu olayı anlayabilmek için, dışarıdan petekleri görülebilecek şekilde cam kovanlar yaptı. Kovan içindeki arıları da renkli boya ile işaretledi. Kovanın on metre yakınına, içerisinde şekerli su bulunan tabaklar yerleştirdi. Tabağın yerini bulan ilk arının, kovana döndükten sonra peteği üzerindeki hareketlerini izledi. Bu arı, petek üzerine korna konmaz, bir sağa bir sola yarım daireler çizerek dans etmeye başlıyordu. Kovandaki arılar, antenlerini dans eden arının vücuduna dokundurarak dansı izliyordu. Yarım dakika süren bu dans defalarca tekrarlanıyordu.

Dansı izleyen arılar, kovandan hemen ayrılıp şekerli su bulunan tabağa gidiyordu. Döndükten sonra da aynı dansı yapıyorlardı.

Bu önemli bilgiyi alan arılar, derhal çiçeklerin bulunduğu yere gidiyorlardı. Topladıkları çiçek tozlarını kovana taşıyor, bunlara kendi salgılarını da katarak kışık yiyecekleri olan balı hazırlıyordu.

*Yüksel Coşkun  
Doğan Kardeş  
(Kısaltılmıştır.)  
İlköğretim 5 Engin Yayıncılık Sf.61*

**Mustafa Kemal'in Hayatını Kurtaran Saat**

Mustafa Kemal, Anafartalar'a çıkan düşman askerlerini denize dökmeye ant içmişti. Gün doğarken süngü ile hücumu geçme emrini vermeyi düşünüyordu.

Tan yeri hafif hafif ağarıken Mustafa Kemal, elinde saati, hücum dakikasının gelmesini bekliyordu. Nihayet vakit geldi. Mustafa Kemal, etrafındakilere:

- Düşman kaçıyor. Benim işaret ettiğim tarafa doğru saldırınız, diye emir vererek siperden dışarı atladı. En önde koşuyor, kamçısıyla süngü hücumu yapılacak yerleri gösteriyordu. Bu arada bir kurşun Mustafa Kemal'in göğsüne isabet etmişti. Mustafa Kemal bunu fark eden yanındaki subaya susmasını işaret etti. Yaralandığını askerler duyarda cesaretleri kırılır diye düşünmüştü. Sonra elini göğsünde dolaştırıp yarasını aradı. Bir misket tanesi, ceketini tam kalbinin üstünden parçalamıştı. Elini göğsündeki küçük cebe soktu. Misket tanesinin, bu cepte duran saatini parçaladığını gördü. Anasının hediyesi olan bu saat onu bir kalkan gibi korumuş, tam kalbinden vurulmaktan kurtarmıştı. Bu büyük süngü hücumu düşmanı bozguna uğratmış, Mustafa Kemal bu hücumla eşsiz bir zafer kazanmıştı.

*Rakım ÇALAPALA  
Mustafa – Atatürk'ün Romanı  
(Kısaltılarak Yeniden Düzenlenmiştir.)  
İlköğretim 4 Yıldırım Yayınları sf. 77*

**Doğamın Dengesi**

Yaşam sürmesi için temiz hava, temiz su yetmez. Bir de beslenmek gerekir. Bitkiler, kendi besinlerini kendileri üretir. Bazı hayvanlar onları yer, onları da diğer hayvanlar. Bütün canlılar arasında devam eden bu ilişkiye “besin zinciri” diyoruz.

Doğada tek hücreli canlılardan çok hücreli canlılara, insana kadar ulaşan mükemmel bir denge vardır. Her canlı, varlığı ile başka canlıların yaşamasını kolaylaştırır, daha doğrusu ona yardım eder. Buna şöyle bir örnek verebiliriz: Güneş, toprağa gömülen bir tohumun yeşerip fidan, sonra da ağaç olmasına yardımcı olur. Ağaç, yapraklarını döktüğü zaman altında verimli topraklar oluşur. Bu toprakta bitkiler yetişir. Bitkileri yiyen koyunlar; etyle, sütüyle yünüyle insanların besin ve giyim ihtiyacını karşılar.

Öte yandan aynı bitkiler fotosentez adı verilen bir işlem yaparlar. Bu işlemle havadaki karbondioksiti (kirlı havayı), oksijene (temiz havaya) dönüştürürler. Yine bu bitkiler, otçul bazı hayvanlara, onla da yırtıcı canlılara besin olur. Tarla farelerinin çakallara, çakalların kurtlara yem olduğu gibi... Denizlerde de aynı doğal denge, canlıların yaşamını sürdürür. Gözle görülmeyen, tek hücreli planktonlar küçük balıkların, onlar büyük balıkların, hepsi birden insanların besini olur.

*Anonim*

*Doğan Kardeş*

*(Kısaltılmıştır.)*

*İlköğretim 5 Engin Yayıncılık Sf.89*

**Okulda İlk Günüm**

Yaz tatili bitti. Okulumuz açıldı. Okulumuzun ilk günü, öğretmenlerimiz bizi okulumuzun bahçesinde topladılar. Okul müdürümüz hepimize “Hoş geldiniz.” dedi. Boy sırasına geçtik, bayrağın karşısında İstiklal Marşı’nı söyledik. Bir öğretmenimiz, bu yıl yapacaklarımızı ve bizden istediklerini anlattı. Biz de ona hep bir ağızdan söz verdik: “Sözlerinizi dinleyeceğiz. Çok çalışacağız. Arkadaşlarımızla iyi geçineceğiz. Atatürk’ün bize emanet ettiği cumhuriyete layık olmaya gayret edeceğiz dedik.” dedik.

Sonra öğretmenimizle sınıfımıza girdik. Bu yıl okuyacağımız kitaplar ve işlenecek konular üzerinde konuştuk, öğretmenimiz, derslerle ilgili defter, kitap ve dosyalarımızın nasıl olacağını anlattı. Okuldan sonra kitapçıya gittik. Öğretmenimizin istediği defter, kitap ve dosyaları aldık.

Aldığımız kitapları ertesi gün okula götürdüm. Arkadaşlarım da kitapları getirmişlerdi. Öğretmenimizin de yardımıyla kitapları kapladık. Çantamıza yerleştirdik. Hepsi çok güzel görünüyordu. Artık yeni bir yıla hazırдық.

*Mehmet YETENÇ*

*Belirli Gün ve Haftalar*

*(Kısaltılarak Yeniden Düzenlenmiştir.)*

*İlköğretim 4 MEB Yayınları sf. 9*

**Basın ve Önemi**

Gazete, dergi, kitap, televizyon ve radyo halkı çeşitli konularda bilgilendirir. Yurdumuzda ulusal birlik ve dayanışmanın sağlanmasına hizmet eder.

Gazeteler, haberler ve yorumlarla halkı bilinçlendirir. Kamuoyu yaratır. Atatürk, kurtuluş Savaşı'nda Türk halkını ve dünya uluslarını aydınlatmak, kamuoyu yaratmak istemiştir. Bu amaçla Anadolu Ajansı'nın kurulmasını sağlamıştır.

Aynı şekilde televizyon ve radyo hükümeti oluşturan birimlerin çalışmalarını izler. Görevlerini doğru yapmayanları eleştirir. Kamuoyu oluşturarak onları doğru çalışmaya yöneltir. Yine gazete ve dergiler, halkı her zaman iyiye ve doğruya yöneltip, bilinçlendirir. Kamuoyu oluşturarak toplumsal dayanışmayı sağlar. Örneğin; toplum sağlığıyla ilgili olarak aşı kampanyalarının başarıya ulaşması için basın ve yayın organları halkı bilinçlendirir. Toplumsal dayanışmayı gerektiren doğal afetlerle ilgili çalışmalara halkın katılmasında televizyon ve gazetelerin etkisi çok büyüktür.

*Atatürk Diyor ki*

*MEB*

*(Kısaltılmıştır.)*

*İlköğretim 5 MEB Yayıncılık Sf.100*

**Yalnızlık**

Bir öğle üzeriydi. Kardeşim, yeni arkadaşının yanına gitmişti. Ben ise hâlâ bir tek arkadaş edinemediğim için bahçede yapayalnızdım. Bir ara yol kenarında küçük bir köpekle güle oynaya giden iki çocuk gördüm. O an içimde bir kıpırdanma duydum. Uzun süre fark etmediler beni. Daha sonra biri gördü:

- Kime konuk geldiniz siz, diye sordu.
- Kimseye konuk gelmedik. Babam buraya atandı. İşte burada oturuyoruz, dedim.

İkisi de yanıma geldi. Kısa boylu olan:

- Benim adım Hikmet. Bu da Peker, dedi.
- Ben de Laçın, dedim.

El sıkıştık. Kısa bir söyleşiden sonra Hikmet'le Peker beni de oyuna çağırdılar. Birlikte çok güzel oynadık. Ertesi gün buluşmak üzere dağıldık.

Koşarak geldim eve. Çok mutluydum. Yalnızlıktan kurtulmuştum. Artık benim de iki candan arkadaşım vardı.

*Yalvaç URAL*

*Cumhuriyet Dönemi Çocuk ve*

*Gençlik Öyküleri Seçkisi 2*

*(Kısaltılarak Yeniden Düzenlenmiştir.)*

*İlköğretim 4 Özgün Yayınları sf. 16*

**Urfa Evleri**

Urfa'da eski evler bir kaleyi andırır. Çevresi, kesme taşla örülmüş yüksek duvarlarla kuşatılmıştır. Duvarlar içinde bir ya da iki katlı evler bulunur. Zemin katında ve birinci katta birer eyvan vardır. Bunlara, sağlı sollu birer oda açılır. Evin sokağa bakan hiçbir penceresi yoktur. Eyvan ve odalar, taşla döşenmiş geniş bir avluya bakar. Evin dış dünya ile bağlantısını kuran sadece avlu kapısıdır. Bu da çoğu zaman demirden yapılmış olur. Avlunun ortasında, yerden yarım metre yüksekliğinde, kare ya da daire biçimli bir havuz bulunur. Suyu hiç kesilmez. Avlunun bir köşesinde bir asma, bir köşesinde de bir nar ağacı vardır.

Suut Kemal YETKİN

*Havuz Düşen Kuş*

*(Kısaltılmıştır.)*

*İlköğretim 4 Yıldırım Yayınları sf. 42*

*Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?*

- a) *Urfa evlerinin çok temiz olması*
- b) *Urfa evlerinin çok geniş olması*
- c) *Urfa evlerinin mimari yapısı*
- d) *Urfa'nın tarihi ve kültürel yapısı*

**Bayrak Çiğnenmez**

Türk orduları, Kurtuluş Savaşının kazanmış, İzmir'e girmişti. Bu arada Mustafa Kemal de İzmir'e gelmişti. Karşıyakalılar, Mustafa Kemal'i bir köşke davet etmişlerdi. İşgal yıllarında, Yunan Kralı Konstantin de bu köşkte kalmıştı. Atatürk, bu daveti kabul etti. Her tarafı çiçeklerle bezenmiş bir otomobil ile Karşıyaka'ya gidip köşke girdi. Atatürk, yere serilmiş kocaman bir Yunan bayrağı görünce yanındakilere bunun ne olduğunu sordu. Topluluktaki yaşlıca birinden, Yunan Kralının bu eve girerken, aynı yere serilmiş olan bir Türk bayrağını çiğnediğini öğrendi. Bunun üzerine Gazi kaşlarını çattı ve dedi ki:

- Hata etmiş! Ben bu hatayı tekrar edemem. Bayrak, bir milletin şerefidir, ne olursa olsun yerlere serilemez ve çiğnenemez! Kaldırınız! dedi.

Aslan Tufan YAZMAN

*Atatürk'le Beraber*

*(Kısaltılarak Yeniden Düzenlenmiştir.)*

*İlköğretim 4 Yıldırım Yayınları sf. 156*

*Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?*

- a) *Türk ordularının Kurtuluş savaşını kazanması.*
- b) *Mustafa Kemal'in Yunan Kralının kaldığı köşke davet edilmesi.*
- c) *Yunan kralının Türk Bayrağını çiğnemesi.*
- d) *Mustafa Kemal'in hangi milletin olursa olsun bayrağa verdiği önem.*

**Hoşgörü**

Atalarımızın bizlere aktarmaya çalıştığı özelliklerinden biri de hoşgörüleridir. Hoşgörü denilince de akla, yüzlerce yıl yurdumuzda yaşamış ulularımızdan Yunus Emre, Mevlana Celaleddin Rumi, Hacı Bektaş Veli ve Nasrettin Hoca gelir. Onların diğer alanda olduğu gibi hoşgörü konusundaki sözleri de bizler için yol gösterici olmaya devam ediyor. Yunus Emre “Tüm dünya birdir bize”. Mevlana “Ne olursan ol, gene gel.” Hacı Bektaş Veli “Yetmiş iki millete aynı can gözüyle bakmalı.” Derken hoşgörünün önemini açıkça vurgulamışlardır.

Hoşgörüleriyle dünyaya örnek gösterilen Nasrettin Hocamız. Bu durumlara da çok duyarlıdır. Fıkralarıyla verdiği dersler çok anlamlı hoşgörü örnekleridir.

Öte yandan Atatürk’ün 1934’e Çanakkale Savaşlarının yıl dönümü töreninde, çarpışmalarda hayatını kaybetmiş yabancı askerler için “... onlar artık bizim evlatlarımız olmuştur.” sözleriyle biten konuşması, bir hoşgörü anıtı gibidir.

*Hoşgörü Yılı'nın Düşündürdükleri*  
İlyas KÜÇÜKCAN  
Çağdaş Türk Dili Dergisi  
(Kısaltılmıştır.)

*Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?*

- Hoşgörü bir milletin sahip olması gereken en önemli unsurdur.*
- Hoşgörü sahibi olmayan milletler ilerleyemez.*
- Türk büyükleri tarih boyunca hoşgörüye önem vermişlerdir.*
- Atatürk hoşgörüye çok önem vermiştir.*

**İmece**

Akdere, iki dere arasında, şirin bir orman köyüdür. Dereciklerin arasında Akdere Köyü İlköğretim Okulu ne de güzel görünür! Okulumuzun tek eksiği bahçe duvarlarıydı.

Bir gün köy meydanında toplanıldı. Köyün kadınları koca koca kazanlarda yemekler pişirdi. Herkes bir araba taş ve evinde olan malzemeleri getirdi. Muhtar bol bol çivi getirmişti. Ahmet amcanın evinden uzun kalaslar gelmişti. Bunlarla kalıp yapılacaktı. Ayşe Nine geçen sene selde yıkılan ahırından kalan biriketleri ve tuğlaları göndermişti. Babam evde kalan boyaları ve fırçaları duvar inşaatı için kullanacaktı.

Taşlar geldi. Tüm malzemeler hazırlandı. El birliği ile işe başlandı. Kısa zamanda okulumuzun bahçe duvarları yapıldı. Ben ve arkadaşlarım mutlu. Öğretmenim ve köy halkı mutluydu.

*Komasyon*  
(Kısaltılarak Yeniden Düzenlenmiştir.)  
İlköğretim 4 MEB Yayınları sf. 127

*Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?*

- Akdere'nin iki dere arasında şirin bir orman köyü olması.*
- Tüm köylülerin imece ile ilköğretim okulunun bahçe duvarını yapması.*
- Yardımlaşmanın önemi.*
- Bahçe duvarları yapılan köy halkının çok mutlu olması.*

**Ben Gazete Satıcısıyım**

Ben gazete satıcısıyım. İki yıldır yaparım bu işi. Hem çalışır, hem okurum. Beşinci sınıfa gidiyorum. Okulum sabahtan öğleye kadar. Öğleden sonraları dörde beşe kadar derslerime çalışırım. Sonra kitapları toplar, koşarak Cağaloğlu'na inerim. Geç kalmaya gelmez. Geç kalan işsiz kalır. Gazetelerin akşam baskıları çıkmıştır. Kocaman bir tomarı koltuğumun altına sıkıştırıp yerime giderim. Gazeteleri hep benim gibi çocuklar satar. Hepimizin yeri bellidir. Kimse kimsenin yerini almaz. Yerime varınca başlarım bağırmaya. O gün gazetede en önemli haber neyse onu bağırırım. Bu çok işe yarar. Gelip geçen merak eder, gazeteyi alır. Devamlı müşteriler için buna gerek yoktur. Onlar nasıl olsa alırlar. Akşam sekize doğru işim biter, eve dönerim. Gazete öyle büyük para bırakmaz. Ancak harçlığımı, kitap, defter paramı çıkarırım.

Biz beş kardeşiz. Babamız işçi. Babamız hepimizin çalışmasını ister. Benim gibi diğer kardeşlerimde hem çalışıp hem okuyorlar. Hepimiz farklı işlerde çalışıyoruz. Böylece aile bütçesine katkıda bulunuyor ve kendi okul harçlıklarımız çıkarıyoruz. Arkadaşlarımdan bazıları ilk öğrendiklerinde alay ettiler. Onların bu davranışına çok üzüldüm. Öğretmenlerimden bazıları bana cesaret verdi. Çalışmanın iyi, güzel bir şey olduğunu söylediler.

Akşamları eve döndüğümde biraz yorgun olurum. Gündüzleri ödevlerimi bitirdiğim için hemen yatar uyurum. Böylece derslerimi de aksatmamış olurum. Ben okumak istiyorum. Şimdiden sonra da hem çalışır, hem okurum. Okuyup büyük adam olacağım. Gazete satmayacağım o zaman. Gazeteleri satın alacağım.

*Işıl Özgentürk  
Hayat Okulu (Düzenlenmiştir.)  
İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*

**Okul Ve Okuma Aşkı**

Bunca yıl sonra, doğduğum şehirdeki ilkokulumu bir defa daha görmeyi diledim. Öğrenciliğimdeki sokaklar hemen hiç değişmemişti. Okulum da yerli yerindeydi. Öğretmenler, öğrenciler evlerine gitmiş, bir hademe temizlik yapıyordu. Ondan rica ettim; sınıfları, bahçeyi dolaştık. Diktiğim fidanlar, koca koca birer ağaç olmuşlardı.

Ertesi gün ders saatinde okula yeniden gittim. Başöğretmen okulda değildi. Başöğretmen yardımcısı derste imiş. Dördüncü sınıfı okutuyormuş. Sınıfının kapısını çaldım. "Burası benim de okulumdu, dersinizi dinleyebilir miyim? Dedim öğretmene. Yaşlı bir erkek öğretmendi bu. Beni güler yüzle karşıladı. Kara tahtaya yakın bir yere sandalye koydular, oturdum. Öğretmen, canla başla, hatta aşkla bir şeyler öğretmeye çalışıyordu. Bir yandan onu dinliyor, bir yandan düşünüyordum. Biz, aynı odada ikinci sınıfı okumuştuk. Nice yıllar uçup gitmişti ama, hatıralar taptaze kalmıştı. Hocamızı, arkadaşlarımızı, belli başlı olayları dünmüş gibi hatırlıyordum.

Öğretmenlerimize, hele ilkokul öğretmenlerimize ne çok şeyler borçluyuz. Benliğimizi, asıl onlar yoğurmuşlardır. Öğretmenlerimiz her türlü zor koşullarda bize bir şeyler öğretmeye çalışan kutsal varlıklardır. Onlara her zaman gereken değeri vermeliyiz.

*Emin Faik Üstün  
İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Dil Bilgisi ve Dil Yeteneği  
Düzenlenmiştir.*

Adı Soyadı: .....

15

### Haklarımız

Dünyada bütün insanlar yaşama, eğitim görme hakkına sahiptirler. Bunlar insanların en temel haklarıdır. Biz çocukların yaşama hakkını engelleyen savaşlardır. Yaşama hakkımızı niçin yapıldığını bilmediğimiz savaşlar nedeniyle kimse bizden almamalı. Bugüne kadar yapılan savaşları çocuklar çıkarmamıştır. Öyleyse savaşlar yüzünden hiçbir şeyden haberi olmayan minik kardeşlerimiz yok olmamalıdır.

Biz çocukların yaşama hakkı kadar, eğitim hakkı da çok önemlidir. Eğitim görmeyen bir çocuk, işlenmemiş bir elmasa benzer. Elmas işlenirse pırlanta haline gelir. Eğitilmiş insan da pırlanta gibidir. Eğitilmiş insanların az olduğu ülkelerde suç oranı yüksektir. Böyle ülkeler ve insanlar uygarlaşmamıştır. Uygarlaşmada eğitim önemlidir ve eğitim için okullara gereksinim vardır. Okullar çoğaltılarak çocukların eğitim görmesi sağlanmalıdır.

Ülkemizin en önemli sorunlarından biri de işsizliktir. Gelişmiş devletlere göre işsizlik oranımız oldukça yüksektir. Ayrıca yapılan araştırmalar çalışan nüfusun çalışmakta oldukları sektörden memnun olmadıklarını göstermektedir. Bu da iş verimini düşürmektedir. Ülkemizin gelişmiş devletler seviyesine ulaşması için öncelikle bu problemi çözmesi gerekmektedir.

İki binli yıllarda, hepimizin dileği barış içinde kardeşçe yaşamaktır. İyi eğitilmiş yarının gençleri olarak biz, tüm dünya çocuklarına dostluk için elimizi uzatıyoruz.

*Yalçın Karaca Akyol*  
*UNICEF (Uyarlanmıştır)*  
*MEB İlköğretim Türkçe 4.Sınıf Ders Kitabı*

Adı Soyadı: .....

16

### Yurdumuzun Önemi

Yurdumuz Avrupa, Asya ve Afrika anakaralarının birbirlerine en çok yaklaştıkları bir alanda yer almaktadır. Avrupa ve Asya arasında doğal köprü görevi görmektedir. Avrupa'yı Orta Doğu'ya bağlayan en kısa yol üzerindedir. Anadolu batı ile doğu kültür ve uygarlıklarının birbirleriyle ilişki kurduğu ve etkilediği alan olmuştur.

Yurdumuz bir tarım ülkesidir. Dünyada yetiştirdiği tarım ürünleri kendisine yeten sayılı ülkelerden biridir.

Türkiye, petrol kaynakları olan Orta Doğu ülkelerine komşudur. Dünya devletleri, petrol gereksiniminin büyük bir bölümünü bu ülkelerden karşılamaktadır. Ancak bu ülkeler ekonomik açıdan yeterince gelişmemişlerdir. Petrolün aranması, bulunması, elde edilmesi batı ülkelerinde geliştirilen teknik bilgilerle yapılmaktadır. Oysa ki bu ülkeler, batı ülkelerinin bağımlılığından kurtulup ellerindeki bu zenginliği kendi imkanlarıyla değerlendirirlerse, ekonomik açıdan çok daha iyi seviyelere gelecektirler.

Türkiye aynı zamanda doğal kaynakları bakımından da zengin bir ülkedir. Akarsularımız ve göllerimiz içme ve sulama amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca elektrik üretimimizin tamamına yakını bunlar üzerine kurulan barajlar tarafından sağlanmaktadır.

Doğal zenginliklerimize sahip çıkmalıyız. Çok çalışıp, Atatürk'ün gösterdiği yolda ilerlemeli, laik cumhuriyeti korumalıyız. Yurdumuzu ileri uygarlık düzeyine birlik ve beraberlik içinde ulaştırmak hepimizin başlıca amaçlarından olmalı.

*Hamza Eroğlu*  
*Türk İnkılap Tarihi (Uyarlanmıştır)*  
*MEB İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*

**İki Buçuk Kuruş**

İşte gene hiç sevmediği bir duruma düşmüştü!

Bin kez söylemişti kendi kendine ki, “Dolmuşu bindiğim zaman değil, inerken parayı vereceğim bundan sonra!”

Olmuyordu, olmuyordu... Bundan önce bir değil, beş değil, belki de on, on beş, yirmi sefer hep aynı duruma düşmüş, şoförle takışmıştı. En temiz, dolmuştan ineceği yere gelince, inmeden önce parayı vermektir. Bir süre öyle yapmıştı. Ama bu sefer, bu sonuncu sefer...

Ne yapmalıydı şimdi? “Şoför efendi, iki buçuğun üstünü unuttunuz!” dese, şoför belki de, “Ne biliyorsun unuttuğumu?” diye bozabilirdi. Bozmasa bile, dolmuş yolcuları şöyle bir bakarlar içlerinden “Amma da para canlısı ha!” gibilerinden geçirebilirlerdi. Başkalarının onun hakkında böyle düşüncelerini istememekle beraber, bu türlü düşüncelerini belirtircesine yan yan bakmalarından nefret eder, cinleri tepesine toplanırdı.

Bir ara:

“Şoför efendi benim iki buçukluğun üstünü unuttun!” diyecekti vazgeçti. Şoförle böyle takışmalar ne olurdu sonu? Karakola mı düşerlerdi?

Birden gözü dikiz aynasına kaydır: Şoför adamakıllı sıkıydı. Takışınca arabayı durdurup direksiyondan iner, yakasına yapışır, belki de bir kafa, bir yumruk...

İçini çekti. Bu hiç de istenecek şey değil. Eli yüzü kan içinde, üstü başı toz toprak, karakola gitmek, şoförden davacı olmak... üstelik sağındaki müşterilerle şoförün yanındakiler de herhalde şoförden yana olurlardı. O zaman şoför: “Bana hakaret etti Komser Bey!” der, hakaretin şeklini anlatır, müşteriler de onu desteklerlerdi ki, hem iki buçukluğun üstü kalırdı, hem de şoföre hakarettten kovuşturma başlayabilir, astarı yüzünden pahalıya gelirdi.

Onun için vazgeçmeli, hatta iki buçuğun lafını bile etmeden yeni elli kuruş vermeliydi şoföre. Besbelli, unutmuştu aldığı iki buçukluğu.

*Orhan Kemal  
(Kısaltılmıştır.)*

*Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?*

- Yazarın dolmuşta para veriş zamanı.*
- Yazarın dolmuşu bindiği yer.*
- Yazarın dolmuşta para verirken hissettikleri.*
- Yazarın diğer yolcular hakkındaki fikirleri.*

**Sedir Ağaçları**

Sedir ağacı, gökyüzüne doğru öyle gururla, dimdik yükselmiş ki başını... Dallarını birer birer sevgiyle, umutla uzatmış doğaya. Bin elli yıldır yaşamının bilgeliğiyle, keyfiyle sessiz ve mağrur. Bu ağacı görünce heyecanlandığımı hissettim. Yanına yaklaşıp koskoca gövdesine dokundum, onu sevgiyle kucakladım. “Keşke dili olsa da bunca yıldır yaşadıklarını anlatabilse...” diye düşündüm. Bu güzelim sedir çamı tohum olarak toprağa düştüğünde, Anadolu’ya daha Türkler gelmemişti bile. Yani Anadolu’nun bizden de eski yerlisidi bu ağaç! Bunları düşündükçe daha da heyecanlandım.

2000 metre yükseklikteki bu sedir çamı, yüzlerce sedir ve ardıç ağacıyla asırlardır burada yaşıyor. Her biri, birer kutsal abide gibi yükseliyor gökyüzüne.

*Suhan HATİPOĞLU  
Kırmızı Fare*

*Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?*

- Sedir ağaçlarının yetiştiği yerler.*
- Sedir ağaçlarının özellikleri.*
- Sedir ağaçlarının Anadolu’da ne zamandır yetiştiği.*
- Sedir ağaçlarının çevresindekilere hissettirdikleri.*



**Tema'nın Tarihçesi**

Bitki toplamak amacıyla Türkiye'yi karış karış dolaşan Hayrettin Karaca, erozyon sorununun boyutlarını görünce, sorunun önemini herkese anlatmak ve kavratmak gerektiğine karar verir. Bu amaçla TEMA vakfını kurar.

Cumhuriyet Gazetesinde yayınlanan bir röportajında Hayrettin Karaca, şunları söylemiştir: "Türkiye'nin denizlere, derelere, barajlara akıttığı toprağın içindeki değerler, madensel elementler ve gübrenin değeri Türkiye bütçesine eşit belki de. Eğer denizlere akıttığımız bu toprağı hesap edecek olursak, Türkiye'yi yeniden ihya ederiz. Bu kadar büyük bir toprak kaybı vardır Türkiye'nin, fakat biz bunu kayıp olarak hesap etmeyiz. Toprak için ölürüz, bir karış toprağı kimseye vermeyiz deriz, karışla vermeyiz ama kepçeyle veririz. Bugün Yeşilirmak, Kızılırmak, Doğu Karadeniz'deki bütün dereler bulanık değil çamur olarak akıyor. Çoruh'a dökülen bütün çaylar, Çoruh kayalarının üzerinden toprağı sökerek akıyor. Bu toprak benim değil artık, Rus toprağı. Batum bu giden topraklar yüzünden denizden 2.5 kilometre geride kalmış durumda. Kayalar bizim, toprak bizim değil."

<http://www.tema.org.tr/tr/hakkimizda/tarihce/tarihce.htm>  
(Kısaltılmıştır.)

**Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?**

- Tema vakfının neden kurulduğu.**
- Tema vakfının ne zaman kurulduğu.**
- Tema vakfının nasıl kurulduğu.**
- Tema vakfının nerede kurulduğu.**

**Neler Nasıl Değişti?**

Büyük bir alışveriş merkezinin giriş katında arkadaşımı bekliyorum. Yürüyen merdivenler, elliye yakın kasanın önünde bekleyen insanlar; önlerindeki tel sepetlere bakıyorsunuz taşacak kadar dolu. Nedir bu doyumsuzluk? Bir daha alışveriş yapmayacaklar diye düşünüyorsunuz. Etiketlere bakıyorsunuz, fiyatlar ucuz da değil. Büyük, küçük, yaşlı-genç, her kesimin insanı, bir pazar günü almak, almaya da bakarak rahatlamak için burada. Toplanan insanların ruh hâli incelenmeye değer.

Yıllar öncesine gidiyorum, çocukluk yıllarım. Elazığ şehrinin çarşısını hatırlıyorum. Ayrı meslek erbabının birbirine yakın olduğu dükkânlarda, aradığınızı bulmaya çalışırken, mal değil, gönül erlerinin sohbetleri ikram edilirdi. Karşılıklı güven, dostluklar... İlkokul öğretmenimi düşünüyorum, ruhumuza bütün güzellikleri nakşeden güler yüzlü öğretmenimizi. "Alışverişte" yerli malı almanın önemini anlatırdı. Mısıralar hayatımızın bir bölümüydü. "Yerli malı yurdun malı, alan satan çok olmalı." Yazar kasalar ve başında gülmek zorunda olan insanlar, yabancı isimli merkezler bana yabancıydı.

Ayla Ağabegüm  
Zaman ve Bizler  
(Kısaltılmıştır.)

**Metnin Ana Fikri aşağıdakilerden hangisidir?**

- Alışveriş anlayışında nasıl değişiklikler olduğu,**
- Alışveriş anlayışında değişikliklerin neden olduğu.**
- Alışveriş anlayışında değişikliklerin ne zaman olduğu.**
- Alışveriş anlayışında değişikliklerin ne zaman olduğu.**

**Kadın Hakları**

Cumhuriyetin ilânıyla birlikte tüm yurttta çağdaşlaşma hareketi başladı. Bu değişim, sosyal yaşama da yansıdı. Ama Türk kadını, geleneklerinin baskısıyla henüz bu yaşama katılamamıştı.

Atatürk, kadınlarımızın da batılılaşmasını istiyordu. Lâtime Hanımla evlendikten sonra çıktığı tüm seyahatlere eşiyile katıldı. Halk, onun eşini, çarşaf ve peçeyi atmış olarak modern giysiler içinde gördü. Fakat bu örnekler bile tutuculuğun ülkeyi baştan başa sardığı bir dönemde kadınlarımızın yaşantısında değişiklik yapmaya yetmiyordu.

Atatürk, Medenî Kanun'un kabulünden sonra nikâh, evlilik, boşanma konusunda yapılan devrimleri yeterli bulmadı: "Kadınlarımız, eğer milletin gerçek anası olmak istiyorlarsa erkeklerimizden ziyade kültürlü olmaya çalışmalıdırlar." Dedi.

Bir süre sonra kızlar; ilk, orta, üniversite öğrenimlerini erkeklerle bir arada yapmaya başladılar. Kadınlarımız, kızlarımız artık her meslekte çalışıyorlardı.

Sıra seçme ve seçilme hakkındaydı. Önce belediye seçimlerinde, sonra da milletvekili seçimlerinde kadınlarımıza seçme ve seçilme hakkı tanındı. Bu hak, o yıllarda batılı ülkelerin pek çoğunda hâlâ kabul edilmiş değildi.

Muvaffak İhsan GARAN  
Milletlerin Sevgilisi Atatürk  
(Kısaltılmıştır.)

*Metnin Ana Fikri aşağıdakilerden hangisidir.*

- Atatürk'ün Türk kadınları için yaptıkları.*
- Türk kadınlarının kazanmış olduğu en önemli hak.*
- Türk kadınları yurttaşlık haklarını kazanma zamanı.*
- Atatürk'ün Türk kadınlarına erkeklerle eşit haklar verme sebebi.*

**Orman Yetiştirmek Kolay Mı?**

Can Dede, uzun süredir İzmir'deydi. Oğlu, gelini ve torunlarıyla birlikte güzel günler geçiriyordu. Bir hafta sonu, piknik yapmak için ormana gittiler. Orada, yanmış ağaçları görünce, Can Dedenin canı sıkıldı.

Oğluna:

- Kim yakıyor bu ağaçları, İhsan oğlum? diye sordu.
- Pikniğe gelenlerin bazıları, ateşlerini söndürmeden gidiyorlar, dedi oğlu.
- Yalnız onlar değil dede, diye atıldı torunu Gönen. Bazıları, arsa açmak için özellikle yakıyormuş. Tatil köyleri kurmak için yapıyorlarmış bunu.

Serkan:

- Şişelerden de yangın çıkıyormuş dede.
- Hangi şişelerden yavrum? Şişeden yangın çıkar mıymış?

Gönen araya girdi:

- Biz Fen Bilgisi dersinde okumuştuk dede. Güneşin ışıkları şişede odaklaşınca, bulunduğu yerlerdeki kurumuş otları ateşliyor.

- Anladım çocuklar, anladım. Demek sağa sola atılan cam parçaları ne işler açıyor başımıza.
- İlerisini düşünen yok ki baba, dedi Aslı Hanım. Ben ağaçlar kadar, ormanda yaşayan hayvanlara da acıyorum. Üstelik, ormanlar azaldıkça sular çekiliyor, topraklar verimsizleşiyor.

Hidayet KARAKUŞ  
Can Dedenin Oyuncakları  
(Kısaltılmıştır.)

*Metnin Ana Fikri aşağıdakilerden hangisidir.*

- Orman yangınlarının sebep olduğu zararlar.*
- Orman yangınlarının sebepleri.*
- Kırık cam şişelerinin nasıl orman yangınına sebep olduğu*
- Yangın çıktığında ormanda yaşayan hayvanların durumu.*

**Yılbaşı Armağarı**

Yılbaşını atlatmışım ama son üç gün ne çektiğimi gelin de bana sorun! Uyrgezerden farksızdım. Yılbaşı çekilişinde karşılıklı olarak birbirimize armağanlar alacağımız arkadaşımın karşısında küçük düşeceğim korkusuyla ölüp ölüp diriliyordum.

Bereket, durumum bir öğretmenimin dikkatini çekmiş de sordu. Ben de ona anlattım. İyi de etmişim! Bir bakkaldan isteyeceğim birkaç boş kutuya bakıyormuş meğer bütün iş. Orası öyle ama yine de tedirginlikten kurtulmuş değildim. Paketler açılmaya başlanıp da sıra benimkine gelince, her tarafımda soğuk soğuk terler boşanmıştı. Ne var ki, sınıf başkanıyla çekiliş görevlisi öteki iki arkadaşın sınıfın huzurunda açtıkları dev kutudan armağanları değil de bir başka kutu çıktığını görenlerin heyecan ve coşkusu karşısında, büyük bir ferahlık yayılmıştı içime. Bir kutu, bir kutu daha. Bir kutu, bir kutu daha, bir kutu daha, bir daha... Ve bir EMZİK!

Sınıf bir anda alkış seslerine boğuluvermişti. En pahalı biblolar, elektronik saatler, gömlekler, cüdzanlar görmemişti, benim kutuların gördüğü ilgiyi...

Mustafa BALEL  
Kutular

*Metnin Ana Fikri aşağıdakilerden hangisidir.*

- Yazarın hediyesini ne zaman verdiği.*
- Yazarın hediyeye alma amacı.*
- Yazarın birine hediyeye alırken hissettikleri.*
- Yazarın hediyesini aldığı yer.*

**Yaşamı Paylaşmak**

Her sabah elinize ulaşan gazetelerin nasıl bir serüven geçirdiğini biliyor musunuz?

Hazırlanan yazı ve resimlerin kâğıt üzerine basılmasıyla iş bitmez kuşkusuz. Bu yüz binlerce gazete, dağıtılmalı, okuyucuların eline ulaştırılmalıdır.

Sınıfta arkadaşlarınıza birer dosya kâğıdı dağıtmayı denediniz mi hiç? Böyle bir iş bile birkaç dakikanızı alır. Bir de otuz kırk tane kâğıt değil, binlerce gazeteyi dağıtmak zorunda olduğunuzu düşünün! Ayrıca bu gazeteleri ülkenin her yanına dağıtmanız gerektiğe göre, işiniz epeyce zor demektir. Hem zamanınız da çok kısadır. Elinizi çabuk tutmazsanız gazetede haberler bayatlar. Bu da okurların hiç hoşuna gitmez.

Baskıdan çıkan gazeteler çabucak paketlenen sonra kamyon ve kamyonetlere yüklenir. Kentin ve ülkenin dört bir yanındaki dağıtıcılara ulaştırılır. Bu dağıtıcıların görevi, gelen gazeteleri kendi bölgelerindeki satıcılara pay etmektir. Sonra bizler de gider bu satıcılardan gazetemizi alırız.

Böylece daha kahvaltımızı ederken, günün önemli haberlerini öğrenmiş oluruz. Gazeteler elimize zamanında geçiyorsa, bunu geceleri uyumayan gazete dağıtıcılarının çabalarına borçluyuz. Zaten her gün yararlandığımız bir çok şeyde, hiç tanımadığımız sessiz kahramanların emekleri yok mudur?

Sulhi DÖLEK  
Üçüncü Kattaki At  
(Kısaltılmıştır.)

*Metnin Ana Fikri aşağıdakilerden hangisidir.*

- Günlük gazete dağıtımının nasıl olduğu.*
- Gazete dağıtımında çalışanlar.*
- Gazete dağıtımının ne zaman yapılması gerektiği.*
- Günlük dağıtılan gazete miktarı.*

Adı Soyadı: .....

25

### **Bir Hastalığın Yenilişi**

Pastör; tavuk kolerası, şarbon gibi hastalıkların mikroplarını bulmuş, onları yenmişti. Daha sonra kuduz hastalığının aşısını bulmuştu. Ama bulduğu aşı yalnızca hayvanlara uygulanabiliyordu. Acaba bu aşı insanlara da uygulanabilir miydi?

Pastör, aşığı başka çaresinin olmadığını bildiği küçük bir hastaya yapmaya karar verdi. Aynı günün akşamı, çocuğa ilk aşığı yaptı. Fakat Pastör için de uykusuz geceler başladı. Ya küçük hastasına bir şey olursa!

Günler birbirini kovalıyor, aşılar her gün biraz daha çoğaltılarak yapılıyordu. Son gün gelip çattı Pastör, elleri titreyerek son aşığı da yaptı. Yüce bilgin bütün gece uyumadı.

Pastör, sabaha doğru, yorgun ve bitkin, pencerenin önünde uyuyakalmıştı. Gözlerini açtığında sabah olmuştu. Hemen çocuğu sordu. Çocuk sapasağlamdı, canlıydı, sevinçliydi.

Pastör'ün buluşu, dünyanın dört bir yanında büyük yankılar uyandırdı. Her ülkeden kuduz hastalığına yakalananlar, akın akın Paris'e geliyordu. Bütün insanlık bu yüce bilginin başarısını selamlıyordu.

*Orhan ASENA*

*Pastör*

*(Kısaltılarak Yeniden Düzenlenmiştir.)*

*İlköğretim 4 Özgün Yayınları sf. 156*

Adı Soyadı: .....

26

### **Dünyamızı Sevelim**

Eskiden bir akvaryum gibi olan Marmara denizi endüstri atıklarıyla öldürdük. Karadeniz'de aşırı ve bilinçsiz avlanma sonucu balığı bitirdik. Ünlü hamsimizin soyunu tüketmek üzereyiz.

Sıra Akdeniz'de şimdi. Dünyanın en güzel kıyılarından biri olan Gökova Körfezi'ne termik santral yapıyoruz. Aliağa'ya ve birçok kıyı kentine yeni termik santraller yapmaya çalışıyoruz. Yatağan ve diğer termik santrallerin çevreye verdiği zarar ortadayken, hala bunları yapabiliyoruz.

İstanbul'da yazları denize girmek, lağında yüzmekle eş anlama gelmektedir. Turizmde dünyaya övünerek tanıttığımız Akdeniz kıyılarında aynı tehlike hızla büyümektedir.

Bunlara benzer daha nice örnekler verebiliriz.

*Hasan CEMAL*

*Cumhuriyet Gazetesi*

*(Kısaltılarak Yeniden Düzenlenmiştir.)*

*İlköğretim 4 MEB Yayınları sf. 39*

**Atatürk**

Atatürk'ün askerlik hayatı büyük mücadelelerle geçmiştir. O, bu mücadelelerin hepsinden başarıyla çıkmıştır. Vatanı kurtarmak için cepheden cepheye koşmuştur. Trablus'ta, Balkanlar'da Kafkasya'da büyük başarılar kazanmıştır. Çanakkale'de sayı ve silah yönünden üstün olan düşman kuvvetlerini yenmiştir. Daha sonra Kurtuluş Savaşı'nı başarıyla yönetmiştir. Bu savaşı kazanarak ulusumuzu bağımsızlığına kavuşturmuştur.

Atatürk, askerlik hayatındaki başarılarını siyaset alanında da sürdürmüştür. "Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir." diyerek Türkiye Büyük Millet Meclisini açmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni kurarak başarıyla yönetmiştir. Yurtta birlik ve beraberliği sağlamış, ülkenin kalkınması ve çağdaşlaşması için çalışmıştır. Bu amaçla bir takım yenilikler yaparak Türkiye'yi örnek bir ülke durumuna getirmiştir.

Atatürk, hayatı boyunca akılcılık ve bilimden yana olmuştur. Fikir hayatını bu iki temele dayandırmıştır. Akılcılık ve bilimi çağdaşlaşmanın gereği olarak görmüştür. Bu görüşünü, "Hayata en gerçek yol gösterici bilimdir." Sözüyle belirtmiştir. Bu düşünceden hareketle, bilim adamlarına büyük değer vermiştir. Onların fikirlerinden her alanda yararlanmıştı.

Atatürk'ün fikir hayatında barışçılığın da büyük önemi vardır. Atatürk, bu önemi, "Yurtta barış, dünyada barış." sözüyle açıklamıştır. Onun bu düşüncesi, dünya milletlerinin de bir ilkesi haline gelmiştir.

*Mehmet ÖZEL*

*Atatürk*

*(Kısaltılarak Düzeltilmiştir.)*

*İlköğretim 4 Yıldırım Yayınları sf. 70*

*Metnin Ana Fikri aşağıdakilerden hangisidir.*

- Atatürk'ün kişiliği.*
- Atatürk'ün kurtuluş savaşında orduyu başarıyla yönetmesi.*
- Atatürk'ün askerlik, siyaset ve fikir hayatı.*
- Atatürk'ün barışseverliği.*

**Ülkem'in Renkli Haritası**

Ülkem, kâğıdını, boyalarını hazırladı. Yapacağı ilk harita olacaktı bu. Nedense ilk olan her şey heyecanlandırırdı onu.

Eli, kendiliğinden mavi pastele uzandı. Denizlerden başlamanın daha kolay olacağını düşündü. Karadeniz'i çiziyordu ki tam orta yerinde fırtınaya yakalandı.

Karadeniz'den Marmara'ya geçti. Sakin, sütlümandı burası.

Akdeniz, tuz kokuyordu. İzmir, Antalya kıyıları, en koyu maviyi dantel gibi işlemişti. Kıyı boyunca uzanan dağları çam, zeytin, reçine kokuyordu. Mersin, muz; Adana, portakal ve limon bahçelerinin içindeydi.

Mavi pastelini bırakıp kahverengi olanımı aldı. Antalya'dan Hatay'a kadar sivri sivri tepeler dizdi. Torosların tam ortasına da Gülek Boğazı'nı koydu. Mavi boyasıyla dağların tepesinden bir ırmak çıkardı, Çukurova'ya doğru akıttı. Burada su sesi, kuş ve ağaç sesine karışıyordu.

Yararlandığı haritadan bulduğu Kızılırmak'ın akıntısında Bafra Ovası'na geldi. Doğuya doğru yükselip giden dağlarsa, yeşille mavinin her tonunda dalgalanıyordu.

Ülkem Türkiye'yi çok sevdiğini düşündü. Memleketinin her köşesini dolaşmak istiyordu. Bu en büyük hayalimdi. Bir gün gerçekleştireceğine inanıyordu.

*Mehmet GÜLER*

*Balonlar Gökyüzünün Olsun*

*(Kısaltılmıştır.)*

**Yıldırımlar Ağaçları Seviyor**

“Fırtınalı havalarda yüksek yerlerde durmayın!” Hepimiz bu öğüdü sık sık işitmişizdir. Oysa, “Ağaçlık, koruluk yerlerden kaçınmın.” Daha doğru bir öğüt olurdu.

Bilim adamlarının yaptığı araştırmalar, yıldırım düşmesinin bitki örtüsüyle ilgisini ortaya koydu. Nedeni basit: Yıldırım, bir elektrik boşalmasıdır. Bulutlarla yer arasında farklı elektrik yükleri ile şiddetli bir akım oluşur. Ancak yıldırım için bulutların altında, sıcak ve yükselen hava kütleleri gerekir. Ormanlık alanların üzerinde bu sıcak hava, başka yerlere göre daha yoğun biçimde olur.

Ayrıca araştırmalar, “Aynı yere iki kez yıldırım düşmez.” inancını da çürütüyor. Aksine, yıldırımın düştüğü yerde, yıldırımları çeken uygun bir ortam oluşuyor.

Deniz seviyesinden 1000 metre yüksekliğe kadar olan yerlerde, yıldırım gerçekten de tepeleri seçiyor.

Bilim Çocuk

*Metnin Ana Fikri aşağıdakilerden hangisidir.*

- Yıldırım düşmesine karşı alınabilecek tedbirler.*
- Yıldırımın düştüğü yerler.*
- Yıldırımın nasıl oluştuğu.*
- Yıldırımın verdiği zararlar.*

**Kamptan Mektup**

Mersin, 20 Ekim 1988

Sevgili Anneciğim ve Babacığım,

Sizden ayrıldıktan sonra rahat bir yolculuk yaparak Mersin’e geldik. Dedem, bir taksi tuttu. Bizi “Alata” tatil kampına götürdü. Bu mektubumda, size kaldığımız kampı anlatmak istiyorum.

Burası, Mersin’e oldukça yakın bir yer. Her taraf yemyeşil çamlarla kaplı. Kamp, tam denizin karşısında yer almış. Aklınıza bolca çadır kurulu bir alan gelmesin sakın. Kampta iki katlı, çok odalı büyükçe bir bina var. Akşamları orada yatıyoruz.

Kampın içinde yaşanabilecek herhangi bir sağlık sorununda kullanılmak için küçük bir sağlık ocağı bile kurulmuş. Yemeklerimizi burada çalışanlar hazırlıyor. Deniz kenarında bulunan masalarda yiyoruz. Ayrıca kamp sahasında, oyun oynamamız ve spor yapmamız için de alanlar bulunuyor.

Ah, keşke siz de burada olsaydınız! Çünkü tek özlemim sizlersiniz.

Şimdilik yazacaklarım bu kadar. Özlemle ellerinizden öper, sağlık ve mutluluk haberlerinizi beklerim. Hoşça kalın.

Alata Tatil Kampı No:15  
33000 – Mersin

Barış Köktürk  
Anadolu Liselerine  
Ön Hazırlık 3

*Metnin Ana Fikri aşağıdakilerden hangisidir.*

- Barış’ın ailesine duyduğu özlem.*
- Barış’ın tatilini geçirdiği yer.*
- Barış’ın tatile nasıl gittiği.*
- Barış’ın tatilde yaptıkları.*

**EK 8**  
**METİNİ ANLAMA VE ANA FİKİR OLUŞTURMA FORMU**

<b>Adı Soyadı</b>	: .....
<b>Metnin Adı</b>	: .....
<b>Metin Numarası</b>	: .....

**Okuma Öncesinde Sorulacak Sorular**

1. Okunacak metnin konusu ne olabilir?  
.....  
.....  
.....
2. Bu konu hakkında neler biliyorum?  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....
3. Bu konu hakkında ne öğrenmeyi bekliyorum?  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....
4. Bu konu hakkında bana neler sorulabilir?  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Okuma Esnasında Sorulacak Sorular**

5. Yazar, metnin giriş bölümünde asıl önemli noktanın ne olabileceğini anlatan bir cümle oluşturmuş mu?  
.....  
Cevabımız evetse hangi cümle?  
.....  
.....  
.....

6. Yazar vermek istediği mesajı anlamama yardımcı olabilecek bir sonuç cümlesi oluşturmuş mu?

.....  
Cevabınız evetse hangi cümle?

7. Okumadan önce belirlediğim soruları metni okurken cevaplayabiliyor muyum?

.....  
Şimdi metinle ilgili daha başka hangi soruları sorabilirim?

.....  
**Okuma Sonrasında Sorulacak Sorular**

8. Yazar, metni yazarken ne amaçlamış olabilir?

9. Yazarın görüşlerine veya yargılarına katılıyor muyum? (Hangilerine?)

10. Aşağıdaki formu metne göre doldurunuz ve ana fikir belirleyiniz.

<b>Metnin konusu nedir ? / Metin kim Hakkında?:</b> ..... .....
<b>Metindeki olay Nedir?:</b> ..... .....
<b>Olay niçin Oldu?:</b> ..... .....
<b>Olay nerede Oldu?:</b> ..... .....
<b>Olay ne zaman Oldu?:</b> ..... .....
<b>Olay nasıl Oldu?:</b> ..... .....



**Ana Fikir:**

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

10. Ana fikri halen belirleyemediysem neler yapabilirim?

- Yeniden okurum.
- Şöyle bir göz gezdiririm
- Metinle ilgili kendi sorularıma tekrar bakarım
- Başka sorular sorarım
- Sınıf arkadaşlarımla tartışırım.
- Bunlardan başka; .....

## EK 9

### Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön Test) 1. Bölümü (Sel Metni) İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar ve Metnin Ana Fikrini ve Konusunu Belirleme Düzeyleri

#### a) Deney Grubuna Yapılan Uygulama Sonuçları

Ö	Türkçe Öğretmeni			Araştırmacı			Sınıf Öğretmeni		
	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir
1	60	0	0	50	0	0	60	0	0
2	70	0	0	60	0	0	65	0	0
3	90	10	10	85	10	10	85	10	10
4	80	0	0	60	0	0	70	0	0
5	50	0	0	40	0	0	50	0	0
6	65	0	0	70	0	0	60	0	0
7	20	0	0	25	0	0	20	0	0
8	45	10	0	45	10	0	45	10	0
9	55	0	0	65	0	0	60	0	0
10	40	0	0	45	0	0	40	0	0
11	55	0	0	50	0	0	55	0	0
12	60	0	0	55	0	0	60	0	0
13	35	0	0	45	0	0	35	0	0
14	60	0	5	60	0	0	55	0	0
15	55	0	0	60	0	0	60	0	0
16	45	0	0	50	0	0	45	0	0
17	40	0	0	45	0	0	40	0	0
18	80	5	0	85	10	10	85	10	10
19	65	10	0	55	10	0	65	10	0
20	85	10	0	80	10	0	80	10	0
21	50	0	0	50	0	0	50	0	0
22	60	0	0	65	0	0	65	0	0
23	75	0	0	60	0	0	70	0	0
24	75	10	0	70	10	0	70	10	0
25	80	0	10	80	0	10	80	0	10
26	75	0	0	60	0	0	65	0	0
27	55	10	0	60	10	0	55	10	0
28	65	0	0	60	0	0	65	0	0
29	25	0	0	30	0	0	30	0	0
30	70	10	0	70	10	0	70	10	0
31	40	0	0	40	0	0	40	0	0
32	65	0	0	65	0	0	65	0	0
33	80	10	0	70	0	0	75	10	0

b) Kontrol Grubuna Yapılan Uygulama Sonuçları

Ö	Türkçe Öğretmeni			Araştırmacı			Sınıf Öğretmeni		
	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir
1	75	10	0	75	10	0	70	10	0
2	80	10	0	75	10	0	75	10	0
3	55	0	0	60	0	0	60	0	0
4	70	10	0	65	10	0	70	10	0
5	75	10	0	75	10	0	70	10	0
6	40	0	0	50	0	0	40	0	0
7	65	10	0	70	10	0	70	10	0
8	65	0	10	65	10	0	65	0	10
9	80	10	0	75	10	0	80	10	0
10	45	10	0	50	10	0	50	10	0
11	75	10	0	80	10	0	75	10	0
12	70	10	0	65	10	0	70	10	0
13	60	10	0	50	10	0	55	10	0
14	70	0	0	65	0	0	65	0	0
15	80	0	0	75	0	0	75	0	0
16	60	10	0	50	10	0	60	10	0
17	60	0	0	50	0	0	60	0	0
18	70	10	0	65	10	0	65	10	0
19	60	0	10	55	0	10	55	0	10
20	85	10	0	80	0	0	85	10	0
21	40	0	0	45	0	0	40	0	0
22	70	0	0	65	0	0	65	0	0
23	50	0	0	40	0	0	45	0	0
24	70	0	0	65	0	0	65	0	0
25	90	10	0	85	10	0	80	10	0
26	60	5	0	65	10	0	65	10	0
27	60	10	0	65	10	0	65	10	0
28	70	0	0	65	0	0	70	0	0
29	50	0	0	50	0	0	50	0	0
30	90	10	10	85	10	0	85	10	0
31	60	0	0	55	0	0	55	0	0
32	25	0	0	35	0	0	30	0	0
33	70	10	0	65	10	0	70	10	0
34	65	0	0	60	0	0	65	0	0

## EK 10

### Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön Test) 2. Bölümü (Her Derde Deva Metni) İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar ve Metnin Ana Fikrini ve Konusunu Belirleme Düzeyleri

#### a) Deney Grubuna Yapılan Uygulama Sonuçları

Ö	Türkçe Öğretmeni			Araştırmacı			Sınıf Öğretmeni		
	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir
1	40	0	0	40	0	0	40	0	0
2	75	0	10	65	0	10	65	0	10
3	45	0	0	30	0	0	40	0	0
4	40	0	0	40	0	0	40	0	0
5	35	0	0	25	0	0	30	0	0
6	75	0	10	65	0	10	65	0	10
7	10	0	0	10	0	0	10	0	0
8	45	10	0	40	10	0	40	10	0
9	30	0	0	20	0	0	30	0	0
10	20	0	0	10	0	0	20	0	0
11	80	10	10	80	10	10	80	10	10
12	75	0	10	75	0	10	75	0	10
13	10	0	0	10	0	0	10	0	0
14	80	0	0	70	0	0	70	0	0
15	15	0	0	10	0	0	15	0	0
16	35	0	0	25	0	0	25	0	0
17	30	0	0	25	0	0	30	0	0
18	75	0	10	70	0	10	75	0	10
19	35	10	0	35	10	0	35	10	0
20	85	10	10	80	10	10	85	10	10
21	50	0	10	50	0	10	50	0	10
22	75	0	0	70	0	0	75	0	0
23	40	0	0	35	0	0	35	0	0
24	90	10	10	90	10	10	90	10	10
25	40	0	0	45	10	0	40	0	0
26	55	0	0	55	10	0	50	10	0
27	50	10	0	50	10	0	55	10	0
28	55	0	0	45	0	0	50	0	0
29	30	0	0	35	0	0	35	0	0
30	75	10	10	70	10	10	70	10	10
31	40	0	0	45	0	0	40	0	0
32	55	0	0	55	0	0	55	0	0
33	70	0	0	65	0	0	70	0	0

b) Kontrol Grubuna Yapılan Uygulama Sonuçları

Ö	Türkçe Öğretmeni			Araştırmacı			Sınıf Öğretmeni		
	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir
1	75	0	10	65	0	10	70	0	10
2	50	0	0	45	0	0	50	0	0
3	15	0	0	15	0	0	15	0	0
4	50	0	0	40	10	0	50	0	0
5	55	0	0	55	0	0	55	0	0
6	40	0	0	30	0	0	40	0	0
7	45	0	0	45	0	0	45	0	0
8	60	10	0	50	10	0	55	10	0
9	75	10	0	65	10	0	70	10	0
10	55	0	10	55	0	10	55	0	10
11	90	10	10	80	10	10	80	10	10
12	15	0	0	10	0	0	15	0	0
13	80	10	10	75	10	10	80	10	10
14	65	0	0	70	0	0	70	0	0
15	55	0	0	45	0	0	50	0	0
16	80	0	10	70	0	10	80	0	10
17	50	10	0	40	10	0	45	10	0
18	45	0	0	45	0	0	45	0	0
19	85	10	10	85	10	10	85	10	10
20	15	0	0	15	0	0	15	0	0
21	80	10	0	85	10	10	85	10	10
22	40	10	0	35	10	0	35	10	0
23	65	10	10	65	10	10	65	10	10
24	70	10	10	60	10	10	70	10	10
25	85	10	10	75	10	10	80	10	10
26	35	10	0	35	10	0	35	10	0
27	55	0	0	50	0	0	55	0	0
28	20	0	0	20	0	0	20	0	0
29	35	0	0	30	0	0	35	0	0
30	70	0	10	65	0	10	70	0	10
31	30	0	0	30	0	0	30	0	0
32	70	10	10	60	10	10	70	10	10
33	30	0	0	40	0	0	40	0	0
34	50	0	0	50	0	0	50	0	0

## EK 11

### Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son Test) 1. Bölümü (Koca Seyit) İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar ve Metnin Ana Fikrini ve Konusunu Belirleme Düzeyleri

#### a) Deney Grubuna Yapılan Uygulama Sonuçları

Ö	Türkçe Öğretmeni			Araştırmacı			Sınıf Öğretmeni		
	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir
1	80	10	10	80	10	10	75	5	10
2	90	10	10	90	10	10	85	10	10
3	90	10	10	90	10	10	90	10	10
4	90	10	10	85	10	10	90	10	10
5	50	0	0	45	0	0	50	0	0
6	70	10	10	70	10	10	70	10	10
7	10	0	0	10	0	0	15	0	0
8	65	10	10	70	10	10	70	10	10
9	70	5	10	80	10	10	75	5	10
10	75	10	10	70	10	10	75	10	10
11	80	10	5	80	10	0	75	10	5
12	60	0	0	70	0	0	70	0	0
13	75	10	10	75	10	10	75	10	10
14	75	10	5	70	10	0	75	10	5
15	75	10	10	80	10	10	80	10	10
16	60	5	0	60	10	0	65	10	0
17	75	10	10	70	10	10	70	10	10
18	80	10	0	80	10	0	80	10	0
19	80	10	10	80	10	10	80	10	10
20	80	10	10	80	10	10	80	10	10
21	70	0	0	80	0	5	70	0	0
22	65	10	5	70	10	10	70	10	5
23	80	10	10	90	10	10	90	10	10
24	70	0	0	75	0	5	75	0	10
25	90	10	10	90	10	10	90	10	10
26	75	5	0	70	0	0	75	5	0
27	80	10	10	80	10	10	75	10	10
28	80	5	10	75	0	10	80	10	10
29	70	10	5	65	10	0	65	10	0
30	70	10	0	80	10	10	80	10	10
31	60	10	10	60	10	5	60	10	10
32	80	10	10	80	10	10	80	10	10
33	30	0	0	40	0	0	35	0	0

b) Kontrol Grubuna Yapılan Uygulama Sonuçları

Ö	Türkçe Öğretmeni			Araştırmacı			Sınıf Öğretmeni		
	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir
1	85	10	10	90	10	10	90	10	10
2	80	0	0	80	5	0	80	0	0
3	60	0	0	60	0	0	50	0	0
4	60	0	0	65	0	0	60	0	0
5	60	0	10	50	0	10	50	0	10
6	45	0	0	40	0	0	50	0	0
7	65	0	0	65	0	0	70	10	10
8	60	0	0	50	0	0	50	0	0
9	60	10	0	60	10	0	55	10	0
10	50	5	0	45	10	0	50	5	0
11	60	0	0	65	0	0	60	0	0
12	60	0	0	65	0	0	60	0	0
13	60	0	0	60	0	0	60	0	0
14	60	0	0	60	0	0	60	0	0
15	50	0	0	50	0	0	60	0	0
16	50	0	0	50	5	0	50	0	0
17	70	10	0	70	10	0	75	10	0
18	75	0	0	75	0	0	75	0	0
19	35	0	0	40	0	0	40	0	0
20	20	0	0	25	0	0	20	0	0
21	30	0	0	40	0	0	40	0	0
22	60	0	0	60	0	0	60	0	0
23	60	10	0	55	10	0	60	10	0
24	70	10	0	70	10	0	60	10	0
25	80	10	0	85	10	0	85	10	0
26	60	0	0	50	0	0	50	0	0
27	80	0	0	80	0	0	80	0	0
28	65	0	0	60	0	0	60	0	0
29	60	10	0	60	10	0	65	10	0
30	80	0	0	80	0	0	80	0	0
31	65	0	0	65	0	0	60	0	0
32	20	0	0	25	0	0	20	0	0
33	60	0	0	65	0	0	65	0	0
34	60	0	0	60	10	0	60	0	0

## EK 12

### Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son Test) 2. Bölümü (Deniz Dibi Zenginlikleri) İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar ve Metnin Ana Fikrini ve Konusunu Belirleme Düzeyleri

#### a) Deney Grubuna Yapılan Uygulama Sonuçları

Ö	Türkçe Öğretmeni			Araştırmacı			Sınıf Öğretmeni		
	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir
1	40	0	0	50	0	0	45	0	0
2	50	10	10	50	10	10	60	10	10
3	60	0	0	60	0	0	50	0	0
4	60	10	0	50	5	0	50	5	0
5	40	0	0	40	0	0	40	0	0
6	50	0	0	40	0	0	40	0	0
7	30	0	0	35	0	0	30	0	0
8	70	10	10	60	10	10	60	10	10
9	40	0	0	40	0	0	50	5	0
10	60	10	10	50	10	0	60	10	10
11	80	10	10	80	10	10	80	10	10
12	80	10	10	80	10	10	80	10	10
13	60	10	10	55	10	10	60	10	10
14	85	10	10	90	10	10	90	10	10
15	15	0	0	20	0	0	15	0	0
16	30	0	0	40	0	0	40	0	0
17	65	10	10	60	10	10	70	10	10
18	70	10	10	65	10	0	70	10	10
19	70	10	10	60	10	10	70	10	10
20	65	10	10	70	10	10	70	10	10
21	50	0	0	50	0	0	50	0	0
22	85	10	10	90	10	10	90	10	10
23	30	0	0	30	0	0	25	0	0
24	75	10	10	70	10	10	75	10	10
25	60	5	0	50	0	0	50	0	0
26	75	10	10	70	10	10	75	10	10
27	80	10	10	80	10	10	85	10	10
28	60	10	10	60	10	10	60	10	10
29	30	0	0	40	0	0	35	0	0
30	80	10	10	85	10	10	70	10	10
31	20	0	0	30	0	0	25	0	0
32	70	10	10	70	10	0	70	10	10
33	65	0	0	70	0	0	70	0	0



**b) Kontrol Grubuna Yapılan Uygulama Sonuçları**

Ö	Türkçe Öğretmeni			Araştırmacı			Sınıf Öğretmeni		
	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir	Test Puanı	Konu	Ana Fikir
1	60	10	10	65	10	10	65	10	10
2	50	10	5	50	10	5	50	10	5
3	30	0	0	25	0	0	30	0	0
4	50	0	0	50	0	0	55	0	0
5	50	10	0	50	10	0	60	10	0
6	40	10	10	25	10	5	40	10	10
7	60	0	0	60	0	0	60	0	0
8	50	0	0	50	0	5	60	0	0
9	50	0	10	50	0	10	50	0	10
10	50	0	0	55	0	10	55	0	10
11	55	10	0	55	10	0	60	10	0
12	55	10	5	50	10	0	55	10	0
13	85	10	10	85	10	0	75	10	10
14	40	0	0	45	0	5	40	0	0
15	60	10	0	55	10	0	55	10	0
16	75	10	5	75	10	5	75	10	5
17	50	10	10	50	10	0	50	10	10
18	60	10	0	50	10	0	50	10	0
19	60	10	10	85	10	10	85	10	10
20	20	0	0	15	0	0	25	0	0
21	50	10	0	40	10	0	55	10	0
22	30	10	0	20	10	0	20	10	0
23	70	10	5	55	10	5	55	10	5
24	70	10	10	70	10	10	80	10	10
25	85	10	10	75	10	10	80	10	10
26	50	10	0	50	10	0	70	10	0
27	65	10	0	45	10	0	45	10	0
28	25	10	0	25	10	0	25	10	0
29	45	0	5	45	0	5	45	0	5
30	50	5	0	50	5	0	50	5	0
31	40	5	0	30	0	0	30	0	0
32	55	10	0	55	10	0	55	10	0
33	40	5	0	35	5	0	35	5	0
34	40	5	0	40	5	0	40	5	0