

133903

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

BİLİŞ ÖTESİ STRATEJİLERİN İLKÖĞRETİM OKULU
BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
H. Şenay ŞEN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET

133903

Ankara - 2003

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne,

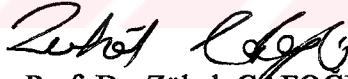
H. Şenay ŞEN'e ait, "Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama D¼zeylerine Etkisi" adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.



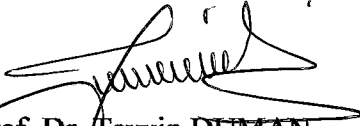
Başkan Prof. Dr. Leyla K¼¼KAHMET



¼ye Prof. Dr. Üler AKKUTAY



¼ye Prof. Dr. Z¼hal CAFOGLU



¼ye Prof. Dr. Tayyip DUMAN



¼ye Doç. Dr. Hafize KESER

ÖNSÖZ

Düşünmeyi ve öğrenmeyi anlamak, hiç şüphesizdir ki daha etkin bir öğrenme öğretme sürecinin gerçekleştirilmesinde atılacak önemli bir adım olacaktır. Düşünmeyi öğrenerek, beynimizi bir depo gibi kullanmak ya da beynimize bir çok bilgiyi belki de tıkkış tıkkış doldurmaya çalışmak yerine; beyni iyi kullanmayı, beynin düşünme ve öğrenme yeteneklerinden daha iyi faydalanmayı bilmek yerinde olacaktır.

Eğitim kurumlarındaki öğrenme öğretme sürecinde, beyni bloke etmek, gereksiz yüklemeler yapmak ve böylece öğrencileri mecburi ezbere yönlendirmek yerine; öğrencilere düşünme becerilerini kazandırma doğrultusunda bir yol izlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerde beyin gücünü geliştirerek, öğrencilerin öğrenme görevlerini daha kolay başarmaları gerçekleştirilmiş ve öğrenmenin kalıcılığının artırılmasında sağlam bir temel oluşturulmuş olacaktır.

Öğrenciler için okuma, öğrenmenin başlıca temel kaynağıdır. Nasıl ki, herhangi bir şeyi yapmanın çeşitli yolları ya da nedenleri varsa, okuma süreci için de bu koşullar geçerlidir. Özel okuma stratejilerini öğrenmek, bu stratejileri uygulamak ve stratejilerin uygulanmasında uzmanlaşmış olmak, hem çalışma zamanının daha etkili kılınmasına ve hem de okuma görevinin daha kolay ve kalıcı olmasına fırsat yaratacaktır. Okuma zamanında beyin gücünü artırmak, stratejik okuma becerilerine sahip olmayla bire bir ilişkilidir. Öğrencilerin stratejik okuma becerilerine sahip olması ve düşünmeyi düşünmesi ya da düşünme sürecinin farkında olması biliş ötesi stratejilerin işe koşulmasını gerektirmektedir.

Bu araştırmada; biliş ötesi stratejileri kullanma ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Düşünmek, sürekli ve bilinçli bir çaba harcamayı gerektirmektedir. Araştırma sürecinde yer alan öğrencilere, okuma sürecindeki performanslarını artırmak için, biliş ötesi stratejileri bilmenin ve kullanmanın kendilerine neler kazandıracığı, bunun getireceği başarı ve özgüven duyguları, başarıya ulaşmalarında yardımcı olacak fikirler, öneriler, okuduğunu

anlamayı ve düşünmeyi sağlayacak stratejiler öğretilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulguların ve araştırma sürecinde izlenen yöntemin, ilköğretim okulları birinci kademedeki bulunan çocukların okuduğunu anlama ve düşünme becerilerinin geliştirilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sürecinin yapılandırılması, yürütülmesi ve sonuçlandırılması aşamalarında her zaman yanımda ve destek olan; getirdiği öneri ve katkılarıyla emek veren danışmanım Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET'e, değerli katkıları, emekleri ve göstermiş oldukları yakın ilgilerinden dolayı Prof. Dr. Ülker AKKUTAY'a, Prof. Dr. Zühal CAFOĞLU'na, Doç. Dr. Hayati AKYOL'a, Doç. Dr. Hafize KESER'e, Yrd. Doç. Dr. Bülent ÖZTÜRK'e teşekkürlerim sonsuzdur. Ayrıca yardımlarından dolayı arkadaşlarım; Öğr. Gör. Dr. Nadir ÇELİKÖZ'e ve Öğr. Gör. Dr. Şaban ÇETİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinin gerçekleştiği Maltepe İlköğretim Okulu, Melek Özen İlköğretim Okulu ve Sincan Cumhuriyet İlköğretim Okulu yöneticilerine; kontrol grupları öğretmenlerine ve özellikle deney grupları öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Hayatımın tüm aşamalarında her zaman yanımda olan, desteklerini, sevgilerini ve bana olan inançlarını hiç kaybetmeyen, yaşam kaynaklarım anne ve babacığım, kardeşlerime, eşime ve kendisine ayırmam gereken zamandan fedakarlık eden, sevgisinin bana her zaman güç verdiği oğluma teşekkürüm sonsuzdur.

ÖZET

Araştırma, ilköğretim okulları birinci kademedeki okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile biliş ötesi stratejiler arasındaki etkinin bulunması; öğrencilerin biliş ötesi stratejileri kullanma farkındalıklarını sağlamak ve artırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2001-2002 öğretim yılında Keçiören’de Melek Özen İlköğretim Okulu, Maltepe İlköğretim Okulu ve Sincan Cumhuriyet İlköğretim Okulu’nda 5. sınıfta okuyan toplam 222 öğrenci ve 6 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında bulunan öğrenciler içerisinde uygulamaların tamamına katılmayan, araştırma süreci içerisinde ön test ya da son test uygulamalarına giremeyen öğrenciler çıkartılmış ve araştırma 95’i deney grubu öğrencisi ve 95’i de kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 190 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; I- *Okuduğunu Anlama Testi (OAT)* ve II- *Biliş Ötesi Stratejilerin Farkındalık Ölçeği (BÖSFÖ)*’dir. Ayrıca araştırmanın uygulama sürecinde öğretmene yardım edilebilmesi ve bu süreç kapsamında meydana gelebilecek problem ya da aksaklıkların giderilebilmesi, öğretmene gerek duyulan doğrultuda yönlendirmelerin yapılabilmesi, bulgu ve yorumlar kısmında kullanılabilmesi amacıyla, III- *Öğretmen Gözlem Formu (ÖGF)* geliştirilmiştir.

Denenceler doğrultusunda; deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarının karşılaştırılmasında aritmetik ortalama, standart sapma, bağımlı ve bağımsız t-testi uygulanmıştır. Ayrıca; okuduğunu anlama düzeyine biliş ötesi strateji kullanmanın etkisini belirlemek amacıyla basit regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular şunlardır:

1. Biliş ötesi stratejileri kullanarak *ana fikri bulan ve sonuç tahmini yapan*, deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile; geleneksel öğretimin

uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2. Biliş ötesi stratejileri kullanarak *ana fikri bulmayı* ve *sonuç tahmini yapmayı* öğrenen deney grubu öğrencileri ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin *erişi puanları* arasındaki ilişkiye bakıldığında; yapılan t-testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin *ana fikri bulmaya* yönelik puan ortalamaları arasındaki artış anlamlı bulunmazken, *sonuç tahmini yapmaya* yönelik puan ortalamaları arasındaki artış anlamlı bulunmuştur.
3. Biliş ötesi stratejileri kullanarak *ana fikri bulmayı* ve *sonuç tahmini yapmayı* öğrenen deney grubu öğrencilerinin *son test puanları* ile; geleneksel öğretim uygulamalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin son test puanları açısından yapılan değerlendirmeye göre; *deney* grubu öğrencilerinin *sonuç tahmini yapmaya* yönelik okuduğunu anlama becerisinin, *kontrol* grubu öğrencilerinden daha yüksek ve daha başarılı olduğu, diğer taraftan ana fikri bulma davranışı açısından ise hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrenci başarılarına ilişkin gözlenen değişmelerin deney grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir.
4. Deney grubu öğrencilerinin, biliş ötesi stratejileri *planlama*, *izleme*, *değerlendirme* ve *genel olarak* tümünü kullanma becerisine yönelik ön test puanları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin biliş ötesi strateji kullanmaya ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin eşleştirilmesi nedeniyle biliş ötesi strateji kullanma becerisine yönelik ön test puanlarının anlamlı fark oluşturmaması doğaldır.

5. Biliş ötesi stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin *planlama, izleme, değerlendirme ile genel olarak* biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerine ilişkin erişim puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin hem genel anlamda biliş ötesi stratejileri kullanabilme, hem de bu stratejilerin göstergeleri olan davranışlara ilişkin erişimlerinde anlamlı bir artış olduğu ve bu becerileri kazanabildikleri anlaşılmaktadır.
6. Biliş ötesi stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencilerinin *planlama, izleme, değerlendirme ve genel olarak* biliş ötesi stratejileri kullanma son test puanları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin biliş ötesi strateji kullanmaya ilişkin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığının değerlendirme sonucunda; deney grubu öğrencilerinin biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerinin hem genel ortalamalar hem de davranış göstergeleri açısından kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu ya da bu stratejilerin kullanımını daha fazla öğrenebildikleri söylenebilir. Bu sonuç, öğrencilerin biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerindeki artışın deneysel işleme bağlanabileceğini göstermektedir.

ABSTRACT

The aim of the study to identify the relationship between reading comprehension levels of the primary- school age students and their metacognitive strategies and to make students aware of their metacognitive strategy use and to improve these strategies.

A total of 222 fifth-grade students and 6 teachers participated in the study. These students were attending to the following schools during 2001- 2002 school year. After excluding those students who did not participate in all study activities or those who did not take part in pre test or post test, a total of 190 students formed the sample of the study. Experimental group n: 95, control group n: 95.

Two data collection tools were used, 1- Reading Comprehension Test (OAT) and 2- Metacognitive Strategies Awareness Scale (BÖSFÖ). Furthermore, 3- Teacher Observation Form (ÖGF) was developed in order to help the teacher in solving possible problems during the study and to guide the teacher in accordance with the aims of the study.

The mean scores of experimental and control groups were compared using arithmetical mean, standard deviation, dependent and independent t-test. In order to find the effect of the use of metacognitive strategies on reading comprehension level, simple regression analysis was employed.

The findings of the study can be briefly stated as follows:

- 1- In the pre test, there was no difference between the scores of the experimental group and those of control group concerning reading comprehension.
- 2- Regarding achievement scores on reading comprehension of experimental and control groups it was found that increase in mean scores of

experimental group on finding the main theme of text was not statistically significant but the increase in their mean scores on estimating the conclusion statistically significant according to t- test.

- 3- Post test findings showed that reading comprehension skills towards estimating conclusion in experimental group is higher and more successful in contrast to control students. On the other hand, there was no difference between control group and experimental group regarding finding the main theme skill. This finding suggests that changes observed in student achievement can be regarded as a result of activities performed in experimental group.
- 4- Any statistically significant difference was found between the pre test scores of experimental students on such metacognitive strategies as planning, monitoring, evaluation and overall strategies use and the pre test scores of control students on the use of metacognitive strategies. However, it is quite natural because when control and experimental groups were formed, the students were matched.
- 5- In order to see whether or not achievement scores of both groups on the use of such metacognitive strategies as planning, monitoring, evaluation and overall use of these strategies, comparison was made. It was found that the use of metacognitive strategies and achievement scores concerning these strategies of experimental group were increased at a statistically significant level. Therefore, it may be argued that experimental students acquired these skills.
- 6- The results of post test revealed that the use of metacognitive strategies in experimental group is both higher and more common in contrast to control group. Thus, the increase in the use of metacognitive strategy skills may be regarded as a result of experimental activities in the study.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	
ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
GRAFİKLER LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
EKLER	xv
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
Problem	1
Biliş Ötesi Kavramı	6
Biliş Ötesi Kavramı İle İlgili Yapılan Sınıflamalar	10
Biliş Ötesi Stratejiler	13
Biliş Ötesi Stratejilerin Öğretimi	19
Biliş Ötesi Stratejiler ve Okuduğunu Anlama	31
İlgili Araştırmalar	39
BÖLÜM II	
YÖNTEM	
Araştırma Modeli	45
Araştırmanın Amaçları	46
Denenceler	46
Araştırmanın Önemi	48
Sayıtlar	49
Kapsam ve Sınırlılıklar	49
Tanımlar	50
Kısaltmalar	50

Çalışma Grubu	51
Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi	52
I- Okuduğunu Anlama Testi (OAT)	53
II- Biliş Ötesi Stratejilerin Farkındalık Ölçeği (BÖSFÖ)	55
III- Öğretmen Gözlem Formu (ÖGF)	58
Verilerin Toplanması	59
Uygulama	60
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	63

BÖLÜM III

BULGU VE YORUMLAR

I- ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER

a. Cinsiyet	64
b. Kardeş Sayısı	64
c. Babanın Öğrenim Düzeyi	65
d. Baba Mesleği	66
e. Annenin Öğrenim Düzeyi	66
f. Anne Mesleği	67
g. Aylık Gelir Durumu	67
h. Ev Sahibi Olma Durumu	68
i. Kendilerine Ait Oda Sahibi Olma Durumu	68
j. Ders Çalışırken Aile Büyüklerinden Yardım Alma Durumu	69

II- ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER

III- ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE İLİŞKİN

BULGULAR

BİRİNCİ DENENCEYE AİT BULGULAR	73
İKİNCİ DENENCEYE AİT BULGULAR	75
ÜÇÜNCÜ DENENCEYE AİT BULGULAR	79

IV- ÖĞRENCİLERİN BİLİŞ ÖTESİ STRATEJİLERİ KULLANMA

BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

DÖRDÜNCÜ DENENCEYE AİT BULGULAR	82
BEŞİNCİ DENENCEYE AİT BULGULAR	84

ALTICI DENENCEYE AIT BULGULAR	87
-------------------------------------	----

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

A. SONUÇLAR	90
--------------------------	-----------

1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	90
---	----

2. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	90
--	----

3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Sonuçlar	92
--	----

4. Öğrencilerin Biliş Ötesi Strateji Bilgilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar	94
---	----

B. ÖNERİLER	98
--------------------------	-----------

KAYNAKÇA	102
-----------------------	------------

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Deney Deseni	46
Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul ve Öğrenci Sayıları	52
Tablo 3. Ölçek Maddeleri ve Toplam Madde Korelasyonları	54
Tablo 4. Öğrencilerin Karne Notlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regrasyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 5. BÖSFÖ Maddeleri ve Toplam Madde Korelasyonları	57
Tablo 6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	58
Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	64
Tablo 8. Öğrencilerin Kardeş Sayısı	65
Tablo 9. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyi	65
Tablo 10. Öğrencilerin Babalarının Mesleği	66
Tablo 11. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeyi	67
Tablo 12. Öğrencilerin Annelerinin Mesleği	67
Tablo 13. Öğrencilerin Aylık Gelir Durumu	68
Tablo 14. Öğrencilerin Evlerinin Kendilerine Ait Olma Durumları	68
Tablo 15. Öğrencilerin Odalarının Kendilerine Ait Olma Durumu	69
Tablo 16. Öğrencilerin Aile Bireylerinden Yardım Alma Durumları	69
Tablo 17. Çalışma Evreni İçerisinde Yer Alan Öğretmenler	72
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	74

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişi	
Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	76
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı	
Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	80
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BÖSFÖ Ön Test Puanlarının	
Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	82
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BÖSFÖ Erişi Puanlarının	
Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	85
Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BÖSFÖ Son Test Puanlarının	
Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları	88

GRAFİKLER LİSTESİ**Sayfa**

Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının	
Karşılaştırılması	75
Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erişi Puanlarının	
Karşılaştırılması	79
Grafik 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı (Son test) Puanlarının	
Karşılaştırılması	81
Grafik 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BÖSFÖ Ön test Puanlarının	
Karşılaştırılması	83
Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BÖSFÖ Erişi Puanlarının	
Karşılaştırılması	87
Grafik 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BÖSFÖ Son Test Puanlarının	
Karşılaştırılması	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Flavel'in Bilgiyi İşleme Modeli	6
Şekil 2. Borkowski'nin Biliş Ötesi Modeli	18
Şekil 3. Biliş Ötesi Stratejiler ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkiler	
Sentezi	38
Şekil 4. Okuduğunu Anlama ve Biliş Ötesi Stratejiler Hakkında Yapılan	
Araştırma Sonuçlarına İlişkin Sentez	44



EKLER

	Sayfa
EK- 1. Okuduğunu Anlama Testi	109
EK- 2. Biliş Ötesi Stratejilerin Farkındalık Testi	114
EK- 3. Öğretmenler İçin Gözlem Formu	116
EK- 4. Pano Resimleri	117
EK- 5. Öğretmenler İçin Tepki Formu	123
EK- 6. Öğretmenler İçin Kişisel Bilgiler Formu	124
EK- 7. Öğrenciler İçin Kişisel Bilgiler Formu	126
EK- 8. Çalışma Metinleri	128
EK- 9. Alınan Valilik İzinleri	174

BİLİŞ ÖTESİ STRATEJİLERİN İLKÖĞRETİM OKULU BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Öğrenme genel olarak bilgi ve beceri edinmeyle ilgilidir. Dünyayı, gelişen teknolojiyi, bilimsel gelişmeleri, toplumu, değerleri ve insanların sorgulama yeteneklerinin birbirlerinden farklı olduğunu öğreniriz. Öğrenme yoluyla davranışlarda değişiklikler meydana gelir. Öğrenme ayrıca beyinde meydana gelen düşünme süreçleri açısından da tanımlanabilir. Öğrenilecek alana ilgi gösterme, verilen bilgiler ile bilinen bilgiler arasındaki ilişkinin anlaşılması, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini anlama, öğrenme miktarı ve kalitesini kontrol etme, öğrenmenin meydana geldiğinin fark edilmesi düşünme süreçlerinin oluşturulmasıyla ilgilidir. Bunun sağlanmasında da bilişsel ya da bilgiyi işleme yaklaşımının önemli bir yeri vardır.

Öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmelerinde belirli davranışsal ve düşünsel süreçlerin kullanılması gerekmektedir. Örneğin, bir okuma materyalinin ana düşüncesini bulmak, okunan materyali özetlemek ya da not almak gibi. Bu adımların başarı ile gerçekleştirilebilmesinde uygun öğrenme stratejilerinin kullanılması önemlidir. Öğrenme stratejileri, öğrenenin kendi kendine öğrenebilmesi için izlediği adımlardır. Kendi öğrenmesini gerçekleştiren öğrenenlere *stratejik öğrenenler*, *bağımsız öğrenenler* ya da *c. öz düzenleyici öğrenenler* de denilmektedir. Öz düzenleyici öğrenenler; belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanımlama,

öğrenebilmesi için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçebilme, stratejinin ne derecede etkili olduğunu izleme ve öğrenmeyi başarıncaya kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme davranışlarına sahiptirler. Okuma materyalini etkili bir biçimde okuyanların öğrenme stratejilerini de iyi kullandıkları bilinmektedir. Bir stratejik okuyucu, öğrenme ortamında hangi öğrenme stratejilerini kullanacağına karar verir, stratejileri etkili bir biçimde değerlendirir ve gerektiği zaman değiştirir ya da yeni duruma uyarlar. Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin, öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılması üzerinde durmaktadır (Subaşı, 1999:37; 2000:32-35). Bilgiyi işleme yaklaşımı; insanların bilgiyi edinme, bilgiyi organize etme, bilgiyi saklama, bilgiyi değerlendirme yoluyla düşünme ve öğrenme yolunu ifade etmektedir.

Bilgiyi işleme yaklaşımında insan zihni, bilgisayarların işleyiş şekline benzetilmektedir. Bilgiyi işleme yaklaşımında; yeni bilgi dışardan nasıl alınmaktadır?, alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?, bilgi uzun süreli nasıl depolanmaktadır? ve depolanan bilgi nasıl geriye getirilip, hatırlanmaktadır? bilgiyi işlemede bilgi nasıl kazanılır?, ne kadar bilginin öğrenildiğini ne belirler?, niçin bazı bilgiler uzun süre hatırlanır ve bazı bilgiler hemen unutulur?, daha fazla bilginin kazanılması ya da daha fazla bilginin hatırlanması için neler yapılmalıdır? gibi sorulara cevap aranmaktadır.

Bilgiyi işleme yaklaşımına göre öğrenme; *duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek* öğeleri içerisindeki bilgi akışı yoluyla gerçekleşmektedir. Bu bilgi akış süreci kendiliğinden oluşan bir süreç değildir. Zihinsel süreçler içerisinde bilgi akışının sağlanması ve yönlendirilmesi sürecinde *yönetici süreçler* önemli bir yer tutmaktadırlar. Yönetici süreçler; öğrenme- öğretim sürecinde hangi bilginin işleme gireceğini, bu bilgilerin nasıl işleneceğini izleyen, yönlendiren ve işlem akışını kontrol eden bellek sistemi öğesidirler. Bilişi yönetme, bilişsel faaliyetleri düzenlemenin bilinçliliğini ve kontrolünü ifade etmektedir. Biliş ötesi, öğrenenin kendi öğrenme ve bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ile öğrenme; hatırlamayı artırmak için bu süreçleri düzenlemesi ve kontrolüdür. Bilişi yönetme; a- kendi öğrenme ve bellek kapasitesinin bilincinde olma, b- kullanılacak öğrenme

stratejisinin niteliklerini bilme, c- yapılacak çalışma için planlama yapma, d- etkili öğrenme stratejilerini kullanma, e- oluşan öğrenme durumunu izleme ve değerlendirme becerilerini kapsamaktadır (Öztürk, 1995:20-43). Bu becerilerin geliştirilmesi ve davranış haline gelebilmesi beraberinde planlanmış bir zamanı gerektirmektedir.

Bilgiyi işleme modelinde duyu organlarına gelen uyarıcılar zihinsel işlemin başlangıcını oluşturmaktadır. Alıcı kısım beş duyu organıdır. Duyular duyuşsal kayıt sürecini başlatırlar. *Duyusal kayıt*, orijinal uyarıcıya oldukça yakın bir şekilde imge olarak görsel ya da ses duyumu olarak işitsel olabilir. Duyusal kayıt sürecinin genellikle farkına varılamaz. Bilinç, daha çok kısa süreli hafızada devreye girer. Fakat, duyu organlarına gelen uyarıcıların düzenlendiği ve örgütlendiği dikkate alınırsa, bu düzenleme ve örgütlemenin duyuşsal kayıta yapıldığı söylenebilir. *Kısa süreli bellek*, bir kez kullanılmak üzere bulundurulan bilgileri saklar. Duyusal bellekten gelen bilgiler kısa süreli belleğe gelir. Anlık zihin kısa süreli bellektir. Bilinç kısa süreli belleğin eal görülebilir ve gösterilebilir kısmını oluşturur. Kısa süreli bellekteki bilgiler kodlanarak uzun süreli belleğe gönderilir. Daha sonra gerek duyulduğunda, bilgiyi geri getirme süreçleri devreye girer. *Uzun süreli bellekte* bilgiler kodlanmıştır. Uzun süreli bellekte *bildirimsel bilgiler* ve *işlemsel bilgiler* yer almaktadır. Bildirimsel bilgiler olgu ve olayların hafızasıdır. İşlemsel bilgiler ise, bir şeylerin nasıl yapıldığı ile ilgili beceriler ya da bilişsel işlemlerin hafızasıdır (Bacanlı, 2002:183-187). Bütün bu zihinsel faaliyetleri kontrol eden, izleyen ve kişilerin düşünme süreçlerinin farkındalıklarını sağlayan ise biliş ötesi süreçlerdir.

Zihinsel faaliyetlerin nasıl gerçekleştiği; düşünmek, öğrenmek ve unutmak eylemlerinde beyinde nelerin olup bittiği her zaman merak konusu olmuştur. Düşünme; öğrenme ve unutmaya süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Biliş ötesi, öğrenenlerin kendi düşünceleri hakkında düşünmeleri ya da düşünmeyi düşünme sürecidir. Düşünme sayesinde parçalar halinde kazanılan bilgiler bir bütün haline getirilirler. Düşünmek, mevcut bilgilerin ötesine gitmek ve bu bilgilerden yola çıkarak başka bilgilere ulaşmaktır. Kişilerin gözlem, deneyim ve duygularıyla ulaştıkları bilgileri kavramsallaştırmaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve farklı

durumlara uygulamaları için gerçekleştirdikleri zihinsel bir süreçtir. Ayrıca düşünmek; içinde bulunulan durumun anlaşılabilmesi amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik ve bütüncül bir zihinsel eylemdir (Saban, 2000:104; Cüceloğlu, 1995:206). Öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi ve davranış değişikliğinin kalıcı olmasında, öğrencilere ezbere dayalı bir öğretim yerine düşünme süreçlerine ağırlık veren öğretim programlarının uygulanması gerekmektedir.

Düşünmeyi öğreten programlarda ders konuları, belli bir alandaki düşünme şekillerinin kazandırılmasını sağlamak için oluşturulur. Programlar, ders konularının içeriği ve ders işleniş şekli ilgili konulardaki düşünme becerilerini kazandıracak doğrultuda düzenlenir. Düşünme üzerine düşünmeyi esas alan programlar; öğrencilerin düşünme stratejilerini anlamalarını ve bu stratejileri *nerede?, niçin?, ne zaman?* kullanacaklarını öğretmeyi kapsamaktadır. Öğrencilerde düşünme becerilerinin geliştirilmesinde soru sormak çok önemli bir etkidir. Soru sorma düşünme süreçlerini başlatan bir dinamik olarak düşünülmektedir. Öğrenme, zihindeki sorulara cevap bulmaya yönelik olduğunda daha anlamlı ve kalıcı olmaktadır. Bundan dolayı bir konuyu öğretirken; o konu hakkında sorular üretmek düşünme süreçleri açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler derslerinde *ne?, nerede?, ne zaman?, kim?, hangisi?* türünden sorular sormalıdırlar (Özden, 2003:146). Öğrenciler böyle geliştirilmiş öğretim programları sayesinde ezberciliğe değil, düşünmeye ve aktif zihinsel faaliyetlere yönlendirilmiş olurlar.

Yenilik bulma ve daha iyi düşünme tekniklerini geliştirme üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Önceleri *hepimiz yaratıcı düşünebiliriz* fikri vurgulanırken günümüzde, *hepimiz daha iyi düşünebiliriz* fikri güçlendirilmeye çalışılmaktadır (Sungur, 1992:241). Öğrencilere karşılaştıkları olay ve durumlarda farklı alternatifleri görme bakışı kazandırmak ya da problemlerin çözümünde değişik yaklaşımları görebilmelerini sağlamak önemlidir. Öğrenciler öğrenme- öğretim sürecinde *düşünme üzerinde düşünmeyi*, kendi düşünme süreçlerinin farkında olmayı ve *düşüncelerini yönlendirmeyi* mutlaka öğrenmelidirler. Öğretmenler öğrenme sürecinde kendi davranışlarıyla yol gösterici ve mutlaka rehber olmalıdırlar.

Öğrenme; önceden bilinen bilgiler ile yeni öğrenilen bilgiler arasındaki ilişkilerden oluşur. Öğrenmenin gerçekleşmesinde bilgileri sadece almak değil, onları diğer bilgiler ile ilişkilendirmek gerekmektedir. Öğrenme sürecinde *ön bilgileri* harekete geçirecek stratejiler kullanılmalıdır. Eski bilgiyi yeni durumlara uygulamak veya uyarlamak, bir bireyin daha önce belli bir olguya, olaya ya da duruma ait öğrendiklerini; bir başka olgu, olay ya da duruma transfer etmesi *ön bilgiyi harekete geçirmeyle* ilgilidir (Saban, 2000:105). Ön bilgileri kullanmak ile biliş ötesi stratejiler arasında da önemli bir geçiş vardır. Öğrencilerin öğretilen yeni bilgiler ile daha önce öğrenmiş oldukları bilgiler arasında bağ kurmayı öğrenmesi ve bilgileri ilişkilendirebilme becerilerinin kazandırılması, biliş ötesi stratejileri kullanabilme ile yakından ilintilidir. Ön bilgiyi harekete geçirmek; halihazırda ne bildiğin ile yeni bilgiler arasında ilişki kurabilmektir. Ön bilgiyi harekete geçirmek öğrencilerin; tahminler yapmasına ve öğrenme süreci başladığında zaten zihninde var olan bilgiden yola çıkarak, yeni bilgiyi daha iyi anlamasına fırsat vermektir. Ön bilginin anlamada etkisi çok güçlüdür. Ön bilgiler öğrencilerin öğrenme sürecinde daha başarılı olmasını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkiler (Vester, 1997:77). Biliş ötesi stratejilerin geliştirilmesi ve kullanılması aşamalarında öğrencilerin ön bilgilerinden yola çıkılarak, yeni öğrenilecek bilgilere temel oluşturulur.

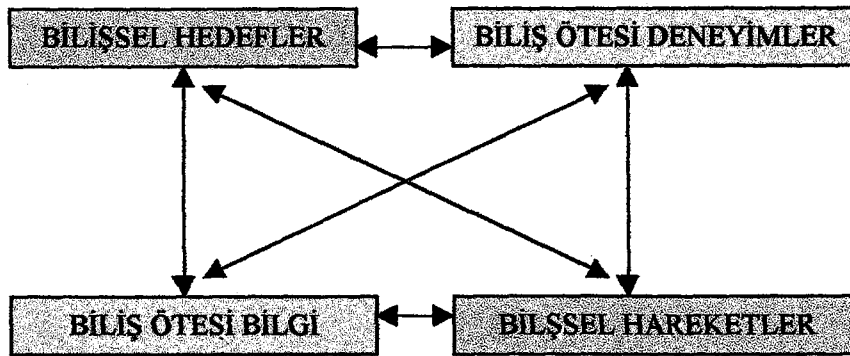
Bilgilerin insan beyninde nasıl işlendiği doğrudan gözlenemese de, bilgiyi işlerken ne yaptığı, bu işlemlerin sonucunda ne olduğu konusunda bilgi sahibi olunabilir. Bu doğrultuda *öğrenme*, *hafıza* ve genel olarak *düşünme süreçleri* konusunda bilgi toplanabilir. *Hafıza*, yaşayan organizmanın geçmiş deneyimlerini düşünme yeteneğiyle ilgilidir. Araştırmacılar hafızanın dört ayrı bölümü olduğunu bunların: a- *öğrenme*; yeni bilgi ve becerileri nasıl ediniz, b- *kalıcılık*, yeni bilgileri nasıl saklarsınız, c- *hatırlama*; gerektiğinde bilgileri nasıl hatırlarsınız ve d- *fark etme*; hangi bilgilerin ne zaman gerekli olduğunu nasıl belirleriz konuları olduğunu belirtmektedirler (Ashman, 1993: 33-45). Bilgilerin işlenmesinde ve kalıcılığının sağlanmasında öğrencilerin bilinçli olmaları ve bilgi işleme süreçleri hakkında bilgilenmeleri gerekmektedir.

Biliş Ötesi Kavramı

Biliş ötesi kavramı; Flavell' in bilgiyi işleme modeline dayanmaktadır ve biliş ötesi kavramının üzerinde önemle duran ilk kişi de kendisidir. Flavell (1979)'e göre biliş ötesi; *çocukların düşünceleri ve okuma da dahil öğrenme faaliyetleri konusunda sahip oldukları bilgi ve kontroldür*. Biliş ötesi, biliş hakkında kişinin kendini değerlendirme bilgileri ve kişinin düşünmesini yönetmesidir. Biliş ile ilgili bilgiler, düşünmeyi ve buna göre davranma duyarlılığını etkileyen değişkenlerin değerlendirmesini kapsamaktadır.

Flavell biliş ötesi bilgilerin; deneyimler, hedefler ve eylemler arasındaki etkileşimler ve bunların aksiyonları yoluyla meydana geldiğini savunmaktadır. Ayrıca, biliş ötesi kavramı, düşünme hakkında düşünme, öz farkındalık, anlama, hafıza teknikleri ve öğrenme özelliklerini kapsamaktadır (Flavell, 1987:21-30; Stewart ve Landine, 1995: 16-20). Öz farkındalık, okuma sürecinde kullanılan biliş ötesi bilgi, öğrenenin okuma amacı ve kullanılan stratejilerin farkındalığını da içermektedir. Flavell'in bilgiyi işleme modeli Şekil 1'de verilmiştir (Pressley, Borkowsk ve O'Sullivan, 1985: 126). Flavell'in bilgiyi işleme modelinde bilişsel hedefler, bilişsel bilgiler, deneyimler ve hareketler ile karşılıklı etkileşim halindedir. Birisinde meydana gelen değişiklik bir diğerini de dolaylı olarak etkilemektedir.

Şekil 1. Flavell'in Bilgiyi İşleme Modeli



Flavell, biliş ötesinde biliş hakkındaki bilgiler ve bilişin düzenlenmesi olarak iki tür faaliyet alanı olduğunu belirtmektedir:

1. *Biliş hakkındaki bilgiler*, kişinin kendi bilişsel kaynakları ve öğrenci olarak kendisiyle öğrenme durumu arasındaki uyum ile ilgili bilgilerdir. Daha spesifik olarak biliş hakkında üç tür bilgi vardır. Bunlar; a. kişi değişkenleri, b. çalışma değişkenleri ve c. stratejidir. Kişi değişkenleri, kişinin bilişsel organizmalar olarak deneyimleri yoluyla öğrendiği bilgi ve inançlardır. Kişi değişkenleri içerisinde bireyin kendine ait bilgiler ve diğer bireylerle ilgili bilgiler yer almaktadır. Çalışma değişkenlerine ilişkin bilgileri ise, bireyler deneyimler yoluyla edinirler ve farklı çalışma türlerinin farklı becerileri de beraberinde gerektirdiğini bilirler. Örneğin bir bireyin şiiir ezberlemesi, şiiirin konusunun hatırlanmasından daha fazla beceri harcanmasını gerektirebilir. Strateji değişkeni de içerisinde bilişsel ve biliş ötesi stratejileri kapsar. Bilişsel strateji, bireyin bir hedefe ulaşmasını sağlayan işlemdir. Örneğin okuyarak etkili not tutmak için bir kişi özetleme stratejisini öğrenmelidir. Biliş ötesi strateji ise, kişinin kendi kendini gözlemlemesini, ölçmesini ve değerlendirmesini içeren bir işlemdir. Bilişsel ve biliş ötesi stratejiler başarılı öğrenme ve performansta önem taşır.

2. *Bilişin düzenlenmesi*, problemleri çözmek için öğrenci tarafından kullanılan kendini düzenleme mekanizmasıyla ilgilidir. Burada biliş ötesi faaliyetler; a. planlama, b. izleme, c. ölçme, d. revize etme ve e. değerlendirmedir. Biliş hakkındaki bilgiler ve bilişin düzenlenmesi başarılı öğrenmeyi, etkili okumayı ve etkili çalışmayı yönlendirir ve yönetir.

Biliş ötesi hakkındaki açıklamalar, biliş ötesi *bilgiler kişinin biliş hakkında bildikleri* ile biliş ötesi kontrol *kişinin bu bilgileri biliş düzenlemede nasıl kullandığı* arasında da bir ayrım yapmaktadır. *Biliş ötesi bilgiler*, bireylerin kendi bilişleri hakkında ya da genel olarak biliş hakkında bildikleridir. *Biliş ötesi kontrol* ise, kişinin düşünmesini ya da öğrenmesini kontrol etmesine yardımcı olan karşılıklı ilişkili biliş ötesi faaliyetler dizisi anlamına gelmektedir.

Biliş ötesi, *ne bildiğimiz ya da bilmediğimizi bilme ve düşünmeyi düşünmektir*. Temel biliş ötesi stratejileri ; önceki bilgi ile yeni bilgi arasında bağ kurulması, düşünme stratejilerinin kasıtlı olarak seçilmesi, düşünme süreçlerinin *planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesidir* (Dirkes, 1985:96-100).

Baker ve Brown (1984) biliş ötesini *okumayı içeren öğrenme faaliyetleri ve kişinin kendi düşünmesini kontrol etme bilgisi* olarak tanımlarken; Otero ve Companario (1992)'da benzer bir şekilde biliş ötesini; *kişinin kendi bilişsel kontrol ve faaliyetleri ile bilişsel süreçleri hakkında bilgisidir* şeklinde ifade etmektedir. Cross ve Paris (1989) ise biliş ötesini, öğrencinin kendi düşünme ve öğrenme faaliyetlerinin kontrolüdür ve iki biliş kategorisini içermektedir demektedir: Bunlardan birincisi *biliş hakkındaki bilgiyi kendi kendine değerlendirme* ve diğeri de *düşüncelerini kendi kendine yönetmedir*. McNeil (1987)'e göre de biliş ötesi; *okuma hedeflerinin farkındalığını; bu hedeflerin nasıl başarılacağını anlamayı, kendi kendini kontrol etmede okuma faaliyetlerinin nasıl düzenleneceğini bilmeyi* ifade etmektedir (Maqsud, 1997: 387-398). Biliş ötesi, genel olarak *bilişi anlama ve kontrol etme* anlamına gelmektedir. Biliş ötesi öğrenmenin önemli bir bölümüdür. Çünkü, biliş ötesi bireylerin bilişsel performanslarını gözlemesini ve düzenlemesini sağlamaktadır.

Piaget' e göre öğrenciler, hedefler ve araçlar arasındaki ilişkileri, biliş ötesi deneyimleri ve çalışma sonuçlarını gözler ve edindikleri bilgileri öğrenme sürecinde uygularlar. Bruner insan zihnini, mevcut bilgiler ile yeni bilgileri yorumlama ve yeniden yapılandırmada kullanılan bir makine olarak görmektedir. Bu mevcut bilgiler, öğrenilmesi gereken muhtevayla ilgili ya da uygulanacak stratejik bilgiler olarak düşünülebilir (Flavell, 1979:906; Cross ve Paris, 1988:131-142). Fakat önemli olan doğru zamanda ve uygun olan stratejiyi seçebilmek ve uygulayabilmektir. Bunun için öğrencilere strateji öğretiminin verilmesi gerekmektedir. Böylece öğrenciler kendi öğrenmelerinde en uygun olan adımların farkında olabilirler. Biliş ötesi stratejiler, beyinde meydana gelen faaliyetleri değerlendiren ve kontrol eden stratejilerdir.

Biliş ötesi, kişinin kendi öğrenme süreci hakkındaki sistematik düşünmesine yönelik bilinçliliği ifade eder. Biliş ötesi kişinin kendi düşünme süreçlerini kontrol ederek ve yönlendirerek öğrenmeyi kolaylaştırma yeteneğidir. İnsanlar öğrenmelerini kolaylaştıracak bir şey yaptıklarında ya da hatırlamalarına yardımcı olacak bir şey yaptıklarında; örneğin bir alış veriş listesi hazırlamak gibi, biliş ötesi davranış sergiliyor demektirler. Ayrıca okunan materyali anlamak ve gerek duyulduğunda hatırlamak amacıyla zor gelen bölümleri okuduklarında, öğrenmelerinin güçlenmesine yardımcı olmak için öğrendiklerini tekrar ettiklerinde de, biliş ötesi davranış sergiliyorlar demektirler (Lerner, 2000: 211- 221). Biliş ötesi davranışların uygulamaya geçirilmesi, düşünme sürecinin gerçekleştiğinin ve adımların rastgele değil bilinçli olarak atılıyor olmasının bir göstergesidir.

Biliş ötesi, kişinin iç dili ya da düşünmesi hakkında düşünmesi olarak tanımlanmaktadır. Biliş ötesi, bireyin biliş hakkındaki bilgileri ve kişinin kendi bilişini etkileme yeteneğidir. *Biliş ötesi stratejilerin amacı; öğrencilere amaçlı, etkili ve bağımsız olmayı öğretmektir.* Kişinin kendi kendini değerlendirmesinin ve kendini gözlemlemesinin stratejik işlev göstermeyi kolaylaştırdığı düşünülür. Öğrenmeyi; yetersiz ön bilgiler, zayıf çalışma becerileri, sürekli ilgi gösterme sorunları, kültürel ya da dil farklılıkları, öğrenme zorlukları gibi pek çok etken olumsuz etkileyebilir. Biliş ötesi stratejiler öğrencilerin öğrenmelerini ya da anlamalarını daha da kolaylaştıran ve öğrencilerin öz farkındalıklarıyla ilgili stratejilerdir (Vaidya, 1999: 186- 195). Öz farkındalığı artan öğrenciler, öğrenme öğretme sürecinde yönlendirme yapan bir kişiye ihtiyaç duymadan başarılı olabilirler.

Literatür incelendiğinde, biliş ötesi kavramı ile ilgili farklı tasniflerin yapılmakta olduğu görülmektedir. Biliş ötesi kavramı bilgiyi işleme modeline dayanmaktadır. Bu kavram insanların zihinsel süreçleri ve bu süreçlerin bağımsız olarak harekete geçirilebilmesini anlattığından dolayı açıklanması ve alt kavramlar arasındaki bağlantıların kurulması zor bir aşamayı gerektirmektedir. Bu yüzden biliş ötesi kavramının; bazen genel bölümleriyle, bazen bilgi kategorileriyle açıklandığı ve araştırmaların buna göre yapıldığı görülmektedir. Fakat bu bölüm ve kategoriler birbirleriyle iç içe olan ilişkili alt basamaklardan oluşmaktadır. Sonuçta hedef

insanların kendi kendilerinin düşünme süreçlerinin farkında olmalarına, düşünmeyi düşünmelerine yardım etmektir. Öğrenenleri öğrenme sürecinde bağımsız hale getirmektir. Aşağıda bu tasniflere ilişkin bilgiler verilmektedir.

Biliş Ötesi Kavramı İle İlgili Yapılan Sınıflamalar

Biliş ötesi kavramı genel olarak; *a- hafıza ötesi, b- kavrama ötesi, c- kendini ayarlama, d- şema eğitimi- zihin haritalarının oluşturulması ve e- transfer* bölümlerinden oluşmaktadır:

a- Hafıza ötesi: Hafıza ötesi, öğrencilerin stratejik davranışları ve hafıza sistemlerine ilişkin bilgileri ve bunlara ilişkin farkındalıkları anlamına gelmektedir. Bu tür bilgiler; 1. farklı hafıza stratejilerine ilişkin farkındalığı, 2. hafıza işleri için hangi stratejilerin kullanılacağı bilgilerini ve 3. stratejilerin nasıl kullanılacağı bilgilerini kapsamaktadır. Bireysel stratejik davranışlar ve hafıza sistemlerine ilişkin bilgilerin ve farkındalığın başarılı hafıza ötesiyle ilgili olduğu bu doğrultuda yapılan çeşitli araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. İyi performans büyük ölçüde prosedürel bilgilerle ve hafıza ötesi gözlem stratejileriyle ilgilidir.

b- Kavrama ötesi: Kavrama ötesi ya da kavrama gözlemi, kavrama hakkında bilme ve nasıl kavrayacağını bilmeye ilişkin bilinçli bir süreçtir. Bu süreçte, kavramada başarısız olmayı fark etme ve başarısızlığı fark edince düzeltme stratejilerini kullanma yer almaktadır. Hataları bulma ve düzeltme stratejilerini kullanma yetenekleri birbirini tamamlar. Bu becerilerin birinde yeterli olunması tek başına başarılı kavramayı sağlamada yeterli olmayabilir. Küçük çocuklarda gözlenen kavrama ötesi eksikliklerinin pek çoğunun nedeni, biliş ötesi bilgi ve deneyim oluşturan fırsatların yetersiz olmasıdır. Diğer yandan yaşları daha büyük olan öğrenciler, öğrenme öğretme sürecinde edinmiş oldukları bazı bilgi ve deneyimleriyle biliş ötesi becerileri kazanmış olabilirler.

Kavramayla ilgili biliş ötesinde, neyi bilmeyi, neyi kavramayı ve neyi gözlemlemeyi öğretmede kullanılan stratejiler, aynı zamanda nasıl bilmeyi öğrenmede de etkilidirler. Öğrenciler ne ve nasıl sorularını cevaplandırmada birbirlerinden farklı yeteneklere sahiptirler.

c- *Kendini ayarlama*: Kendini ayarlama biliş ötesi ayarlamalar ve hatalar konusundaki dönüte göre davranmaktır. Üç tür kendini ayarlama vardır: Bunlar; 1. *otonom*, 2. *aktif* ve 3. *bilinçli ayarlama*dır. Otonom ayarlama bilme eyleminin iç parçasıdır. Öğrenciler sürekli olarak performanslarını ayarlar, gerektiğinde düzeltir ve düzenlerler. Aktif ayarlama deneme yanılmaya benzer. Bilinçli ayarlama öğrenciler bilinçli olarak kuramları ve eylemleri fark eder, değiştirirler. Hata bulma ve düzeltme gibi kendini ayarlama işlevleri bu süreçte merkezi mekanizmalardır.

d- *Şema eğitimi*: Şema eğitimi, kavrama için kavramsal bir çerçeve sunan bilişsel yapıların gelişimini içerir. Bu yapılar hatırlanması ya da kavranması gereken görüşler içerir. Şema eğitimi, öğrencilerin yeni bilgiler kazanırken kabullenilebilecek, reddedilebilecek ya da yeniden yapılandırılacak görüşler üretmesine yardımcı olur. Şema bilgileri, anlamayı teşvik etmek için çözülmesi gereken bilme ihtiyacı yaratmaya yardımcı olur. Uygulamaya geçirilen bir şema genellikle kavramayı artırır. Anlamli öğrenmede koşul olan alt yapıları verir. Aynı zamanda şemalar öğrencilerin bilgili biliş ötesi değerlendirmeler yapmasında gerekli olan geçiş ve düşünmeyi sağlarlar. Dolayısıyla şema eğitimi sadece anlamli öğrenmede değil, başarılı kendini düzenlemede de önemlidir. Şema bilgileri ve biliş ötesi bilgileri üretmede çeşitli eğitim türleri yardımcı olabilir. Bunlar 1. *iyi tanımlanmamış eğitim*, 2. *iyi tanımlanmış eğitim* ve 3. *kendini kontrol eğitimidir*.

İyi tanımlanmamış eğitimde, seçilmiş herhangi bir stratejinin neden ve ne zaman kullanılacağı açıklanmadan kullanımı ele alınır. Stratejilerin önemi ve nasıl kullanılacağı öğrenciler için belirsizdir. *İyi tanımlanmış eğitimde* ise, öğrencilere hem seçilen stratejilerin önemi ve hem de stratejilerin kullanımı birlikte öğretilir. İyi tanımlanmış eğitim, çoğunlukla öğretimi daha verimli kılar ve stratejinin kullanım kalıcılığını da geliştirir. *Kendini kontrol eğitimi*, öğrenci performansını geliştirirken,

aynı zamanda öğrencilerin kendi kendilerine yeter olmasında etkilidir. Kendini kontrol eğitiminde öğrencilere sadece stratejiler konusunda değil, aynı zamanda stratejileri bağımsız olarak nasıl kullanacakları, gözlemleyecekleri ve değerlendirecekleri konusunda da bilgi verilir. Kendini kontrol eğitiminde kişinin zihinsel süreçleri ve bu süreçleri etkili ve bağımsız olarak gözleyebileceği araçlar konusunda farkındalığın geliştirilmesi yer almaktadır. Kendini kontrol öğrencilerin ne yapacağı ve nasıl yapacağını bilmesinde etkilidir. Aynı zamanda öğrenciler verilen hazır yapılara daha az bağımlı hale gelir; sağlam, kalıcı, içselleştirilmiş kavrama, gözleme stratejileri daha bilinçli kullanılır.

e- *Transfer*: Transfer, öğrencilerin bağımsızlık ve kendine yeterlik kazanmasında temel bir kavramdır. Transfer eğitimi; verilen bir stratejinin başka öğrenme çalışmalarına, problemlere ya da durumlara uygulanması anlamına gelir. Transfer genel olarak ilk durum ile yeni durum arasındaki benzerlik ya da farklılık ölçüsü açısından ele alınır. Biliş ötesi beceri eğitimi ile transfer arasında doğrudan bir ilişki vardır (Osman ve Hannafin, 1992:83-99). Hafıza ötesi stratejilerin transferi, ön bilgiler ile sonradan öğrenilen bilgilerin ilişkili olduğu durumlarda daha kolaydır. Daha da ötesi öğrenciye stratejiyi neden ve ne zaman kullanacağını öğretmesiyle birlikte, faaliyetleri nasıl yürüteceği, adımlarını nasıl gözleyeceği konularında verilen öğretim stratejilerinin kalıcılığını ve transferini de geliştirir.

Biliş ötesinin bu genel bölümleri dışında ayrıca, yapılan bazı tasniflerde biliş ötesi kavramı iki temel kategoride ele alınmaktadır (Cross ve Paris, 1988:131-142). Bunlardan birincisi *kişinin kendini değerlendirme bilgileri* ve ikincisi de *kişinin kendini yönetmesidir*. Bilişle ilgili bilgiler düşünmeyi ve buna göre davranma duyarlılığını etkileyen değişkenlerin değerlendirilmesini kapsar.

Kişinin biliş ile ilgili kendini değerlendirme bilgileri üçe ayrılmaktadır. Bunlar; 1. *bildirimsel bilgiler*, 2. *prosedürel (işlemsel) bilgiler* ve 3. *koşulsal bilgilerdir*. Bildirimsel bilgiler, okumayı hangi faktörlerin etkilediğine ilişkin anlayışı kapsayan okuma konusundaki bilgilerdir. Prosedürel bilgiler, becerilerin nasıl uygulandığı değerlendirmesini yansıtan bilgilerdir. Koşulsal bilgiler, stratejilerin ne

zaman gerektiği ve bunların okumayı neden etkilediğinin anlaşılması anlamı taşımaktadır. Bu kategoriler bilgi durumları ve yeteneklerle ilgili düşüncelerdir. Kişinin bilgilerini, yeteneklerini ve düşünme becerilerini kendi kendine değerlendirmesi duyuş ve motivasyonla da yakından ilgilidir.

Biliş ötesi kavramı ayrıca ; 1. biliş ötesi bilgi ve 2. biliş yönetme; izleme ve düzenleme gibi iki temel ögeye ayrılmaktadır. *Biliş bilgisi*, bilgiyi ve anlayışı kapsamaktadır. Biliş ötesinin kendini yönetme bölümünde *planlama*, *izleme* ve *değerlendirme stratejileri* yer almaktadır. *Planlama*, oluşturulan ya da seçilen hedeflere ulaşmak için belirli stratejilerin seçimini gerektirir. *İzleme*, istedik hedeflere ulaşmak için okuma sırasında kişinin faaliyetlerini gözlemesini ve yeniden yönlendirmesini ifade etmektedir. *Değerlendirme* ise, çalışma özelliklerinin ve anlamayı etkileyen kişisel yeteneklerin analizidir.

Biliş Ötesi Stratejiler

Biliş ötesi stratejiler; öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına, içeriği anlamalarına, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurmalarına ve bunları hafızalarında şifrelemelerine yardım etmektedir (Paris ve Jacobs, 1984: 2083-2093). Ayrıca öğretmenler, belli okuma stratejileri konusunda öğrencilerine doğrudan öğretim verirken onları biliş ötesi stratejiler konusunda da bilgilendirmelidirler.

Bu bilgilendirmede;

1. Strateji kullanmanın neden yararlı olacağına ilişkin inandırıcı açıklamalar,
2. Stratejilerin ne zaman kullanılması gerektiği konusunda bir öğretim verilmesi,
3. Uygun okuma durumlarında stratejilerin yoğun şekilde öğretmen tarafından modellenmesi yer almalıdır.

Öğretmen tarafından stratejiler konusunda yapılacak açıklamalar ve modelleme, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmasını motive etmede önemlidir.

Öğretmen model oluşturarak öğrencilerin biliş ötesi becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Örneğin, öğretmen okuma çalışmasını yaparken yüksek sesle konuşur, sonra öğrenciler çalışma hakkında düşünür ve sonunda farklı okuma metinleriyle uygulama yapılır. Ayrıca belli kavrama çalışmaları verilir. Öğrencilerin problemi tanımlama, ilgiyi sürekli canlı tutma, harekete geçme, değerlendirme ve çıkabilecek başka problemler ile başa çıkma davranışları sürekli teşvik edilir. Kendini gözleme; anlamama ve kavramama olduğunda, kendi kendine ne yapacağını farkında olmaktır. Kendini kontrol etme ve düzeltme yeteneği iyi okumayla yani stratejik okumayla yakından ilişkilidir.

Biliş ötesi stratejileri kullanmayı kazandırmada öğretim ve model oluşturma temeldir. Çünkü uygunsuz biçimde uygulanan stratejiler okumaya yardımcı olmak yerine engel olur ve öğrencilerin gelecekte benzer stratejilerden yararlanmasını da engelleyebilir. Açıklama ve model olma yoluyla öğretmenler öğrencilere bu stratejilerin birer *sihir* olmadığını; ancak pratik ve çaba gerektirdiğini gösterir. Uzmanlık kazanıldıktan sonra, biliş ötesi okuma stratejilerinin düzenli uygulanması okuma materyalinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir (<http://good-instruction/thinkings>).

Biliş ötesi stratejilerin; bilgi işleme kapasitesindeki kısıtlamaların öngörülmesi, kendi kendine öğretim faaliyetlerinin bilinçli olarak sürdürülmesi, karşılaşılan problemler ve uygulanan stratejiler konusunda bilincin sürdürülmesi, problem çözme işlemlerine yönelik gözlemler gibi çeşitli işlevleri vardır. Biliş ötesi stratejiler nasıl düşünüp öğrendiğimize ilişkin bilgileri içerir (Ashman ve Conway, 1993: 33-45).

Biliş ötesi stratejiler bilgisi; okuma dahil olmak üzere çocukların kendi düşünme ve öğrenmelerini kontrol etmesi ve bu konuda sahip olduğu bilgilerin bütünüdür. Biliş ötesi kavramının içerisinde iki zihinsel kategori vardır: Biliş hakkında kişinin kendi değerlendirdiği bilgiler ve kişinin düşünmesini yönetmesi. Biliş hakkındaki bilgiler, düşünmeyi etkileyen değişkenlerin değerlendirilmesini ve

Buna göre hareket edebilme duyarlılığını kapsar. Stratejik öğrenme hakkındaki bilgiler; okumaya ilişkin *bildirimsel bilgileri* yani hangi faktörlerin okumayı etkilediğinin anlaşılmasını içerir. Ayrıca *işlemsel bilgileri* yani becerilerin nasıl uygulandığının değerlendirilmesini ve *durumsal bilgileri* yani belli stratejilerin ne zaman gerektiği ve bu stratejilerin okumayı nasıl etkilediği konusundaki anlayışları kapsar.

Biliş ötesi stratejiler üç çeşit beceri tekniğini içerir: *planlama*, *izleme* ve *değerlendirme*. Okuduğunu anlama açısından değerlendirme, çalışma özelliklerinin ve okuduğunu anlamayı etkileyen kişisel yeteneklerin incelenmesidir. Planlama, seçilen hedeflere ulaşılması için belli stratejilerin seçilmesini gerektirir. İzleme ise, istenir hedeflere ulaşmak için okuma sırasında kişinin faaliyetlerini gözlemlemesi ve yeniden yönlendirmesidir. Değerlendirme kendi kendinin yaptıklarının farkında olmayı kapsar (Cross ve Paris, 1988: 131-142). Öğrenciler herhangi bir okuma görevine başlamadan önce, planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek için;

A- PLANLAMA

1- Ön Örgütleyiciler:

- a. Metni okumadaki amacım nedir?
- b. Amacımı gerçekleştirmek için ne tür bilgiler kullanacağım?
- c. Hangi özel becerileri kullanmam gerekiyor?
- d. Metinde geçen kelimeler neler?
- e. Metnin ana fikri nedir?
- f. Metni anlamam için, bölüm başlıkları, alt başlıklar bana yardımcı olabilir mi?

2-Ön Örgütleyici Planlama:

- a. İzlenecek adımlar neler?
- b. Ana fikir ve önemli ayrıntılar nelerdir?
- c. Görevimi nasıl başarabilirim?

3- Seçici Dikkat:

- a. Dikkatimi nasıl toplayabilirim?
- b. Etkili okuma ve tarama stratejilerini nasıl uygulayabilirim?
- c. Genel kavramlar, fikirler, anahtar kelimeler nelerdir?
- d. Metin ne tür bilgiler veriyor?

4- Kendi Kendini Yönetme:

- a. Çalışma koşullarım neler?
- b. Nasıl bir yol izlemeliyim?

B- İZLEME

- a. Planım çalışacak gibi görünüyor mu?
- b. Amacımı başarabilecek miyim?
- c. Değişiklik yapmaya ihtiyacım var mı?
- d. Okuma süresince anlayıp anlamadığımı kontrol etmeli miyim?

C- DEĞERLENDİRME:**1- Kendi kendini değerlendirme:**

- a. Tekrar kontrol etmeli miyim?
- b. Görevimi başardım mı?
- c. Daha iyi bir çözüm ne olabilirdi? Farklı bir çözüm bulabilir miydim?
- d. İzlediğim temel hareket noktaları nelerdi?
- e. Daha fazla bilgi edinmeye ihtiyacım var mı?
- f. Karşıma çıkan temel ya da genel sorunlar nelerdir?
- g. “Düşünce günlüğü” oluşturmalı mıyım? Basamaklarında yer alan soruları, cevaplandırmayı alışkanlık haline getirmelidir.

Öğrenciler okuma görevini yerine getirmeden önce, ne yapmaları ya da neleri yapmamaları konusunda bilgi sahibi olmalı ve gerekli adımların izlenmesinde öğretmenler rehberlik yapmalıdır.

Borkowski (Wong, 1991) tarafından geliştirilen *biliş ötesi stratejiler modeli*, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilere biliş ötesi stratejilerin öğretimi ile ilgilidir. Borkowski tarafından geliştirilen biliş ötesi stratejiler modelinde dört bölüm yer almaktadır: 1. *spesifik strateji bilgileri*, 2. *ilişkisel strateji bilgileri*, 3. *genel strateji bilgileri* ve 4. *meta hafıza edinme strateji bilgileri-yönetici süreçler (MAP)* 'dir.

1. *Spesifik strateji bilgileri*; öğrenme ve performansı geliştiren bilişsel öğrenme stratejileri içerisinde yer alır. Bu bilgilere sahip olmak bireyin şunları anlamasını sağlar: a. Hangi strateji başarı getirir?, b. hangi çalışmalar ile başarı sağlanır?, c. hangi çalışmalarla hangi stratejiler uyur?, d. stratejilerin faydası nedir?, e. stratejinin düzenli kullanılmasının getireceği faydalar nelerdir?, f. strateji kullanımına harcanacak çaba ne kadardır?, g. strateji kullanımının ne kadar eğlenceli ya da zor olduğuna ilişkin bilgi nasıl sağlanır? vb.

Çeşitli stratejiler ve bunların kullanımına ilişkin spesifik strateji bilgileriyle, yeni çalışmaların öğrenilmesine destek olarak neyin kullanılacağı konusunda bilgili kararlar verilebilir. Dolayısıyla spesifik strateji bilgileri, stratejilerin zekice kullanılmasının bir ön koşuludur. Spesifik strateji bilgileri ile biliş ötesi arasında olumlu bir ilişki vardır.

Bireyin spesifik strateji bilgileri stratejileri kullanmasını yönlendirirken; stratejilerin sürekli kullanılması bu stratejiler hakkındaki spesifik strateji bilgilerini de artırır. Bu bilgiler arttıkça; *İlişkisel strateji bilgileri* ve *genel strateji bilgileri* artar.

2. *İlişkisel strateji bilgileri*; öğrenenin çeşitli stratejilerin özelliklerini karşılaştırmalı bir şekilde bilmesini sağlar. Bu bilgiler, çalışma zorunluluklarına uyan stratejinin seçilmesini ve gerektiğinde stratejileri değiştirmesini sağlar.

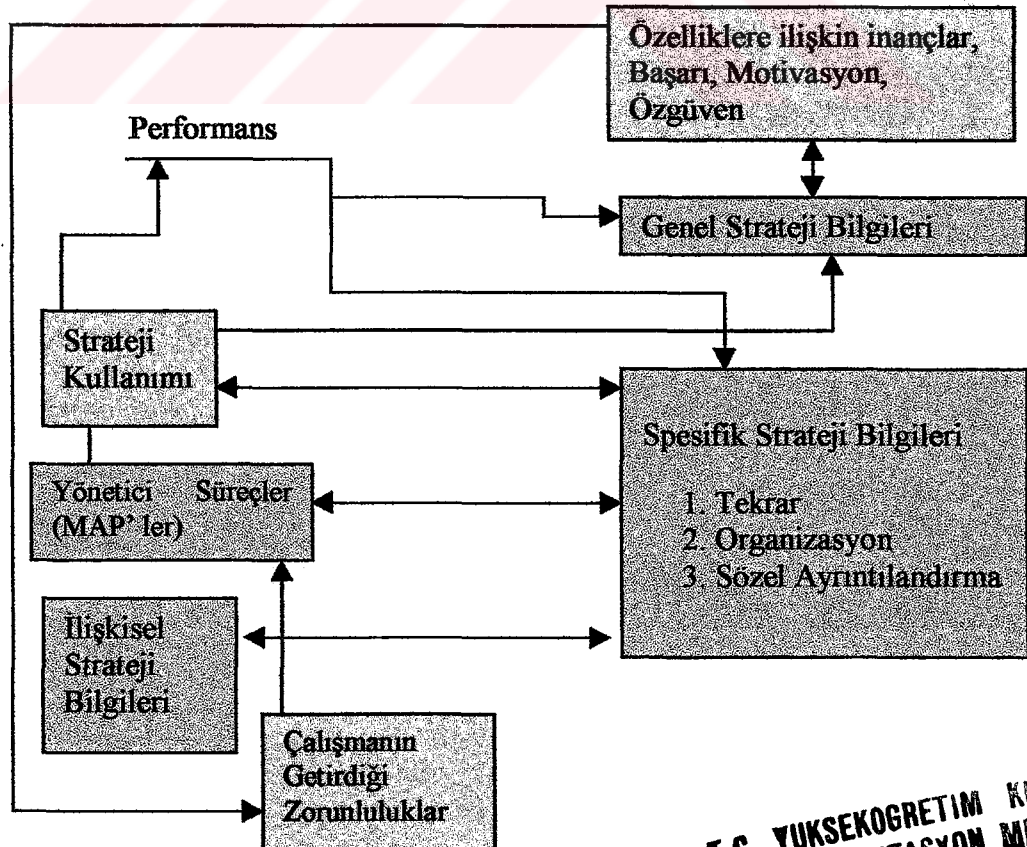
3. *Genel strateji bilgileri*; strateji kullanımının büyük bir çaba gerektirdiğini ve öğrenmeye yönelik planlı ve stratejik bir yaklaşımın izlenmesinin önemini ifade

etmektedir. Genel strateji bilgilerinin kavramsal açıdan kendine özgü olan yönü, *motivasyon* yönüdür.

4. *Meta hafıza edinme strateji bilgileri- yönetici süreçler* çok önemlidir. Çünkü yönetici süreçleri; kendini kontrol ya da kendini düzenleme kısımlarından oluşmaktadır. Meta hafıza edinme strateji bilgisi olmadan öğrenen, strateji kullanımına ilişkin olarak kendisini gözleyemez ya da değerlendiremez.

Meta hafıza edinme strateji bilgileri- yönetici süreçler; kişinin kendinin yönlendirdiği ve başlattığı öğrenme ya da davranışlar, problem çözmede bağımsızlık, zor çalışmalarda devamlılık gibi davranışların kazandırılmasını sağlarlar. Şekil 2'de Borkowski tarafından geliştirilen biliş ötesi modeli verilmektedir (Wong, 1991:231-258).

Şekil 2. Borkowski'nin Biliş Ötesi Modeli



Biliş Ötesi Stratejilerin Öğretimi

Öğrencilere biliş ötesi davranışları öğretim yoluyla kazandırmak mümkündür. Öğretim için kullanılacak tekniklerden bazıları şöyle özetlenebilir (Blakey ve Spence, 1999: 11-13):

1. *Öğrencinin ne bildiği ve ne bilmediğinin tanımlanması, ön bilgi araştırması:* Öğrencilerin kendi bilgileri ile ilgili bilinçli kararlar vermeleri için, bir araştırma etkinliğinin başında halihazırda ne bildikleri ve ne öğrenmek istediklerinin öğrencilere yazdırılması ya da bu konularda onlarla konuşulması gerekir. Böylece öğrenciler konuyu araştırırken, onlarla yapılan görüşme ya da yazdıkları kendi ifadelerinden onları tanımak daha kolay olacaktır.

2. *Bir düşünce günlüğü oluşturma:* Biliş ötesinin geliştirilmesinde bir başka araç, öğrenme kayıtları tutma ya da günlük kullanmadır. Düşünce günlüğü, öğrencilerin güçlükler ile nasıl başa çıktıklarına ilişkin görüşlerini not ettikleri ve kendi düşüncelerini yansıttıkları doğal süreçleri içerir. Düşünce günlüğü tutmaya başlayan öğrenciler; herhangi bir problem ile karşılaştıklarında geçmiş bilgi ve tecrübelerini hatırlama ve kullanma şansına daha çok sahip olabilirler.

3. *Planlama ve kendi kendini düzenleme:* Öğrencilerin bir etkinliği tamamlamak için zaman çizelgelerini içeren aktiviteleri planlaması, organize etmesi ve zamansal ihtiyaçların önemini içeren öğrenme etkinliklerini planlayabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin bunu yapabilmesi için değişik materyallere ulaşılabilmesi ve kaynak merkezlerinin esnek olması gereklidir. Öğrencilerin bir öğrenme etkinliği ile kendi kendilerine soru sormalarını ve düşünmeyi öğrenmeleri için değerlendirme kriterlerinin geliştirilmesi gerekir.

4. *Düşünme süreçlerinin özetlenmesi:* Diğer öğrenme durumlarına uygulanabilir stratejilerin farkındalığını geliştirmek için, öğrencilerin düşünme süreçleri üzerinde çalışılır. Bunun için üç adım metodu yararlıdır. Birincisinde öğretmen, öğrencilerin duygu ve düşünme süreçleriyle ilgili bilgi toplamak için

etkinliğin yeniden incelenmesine rehberlik eder. İkincisinde, kullanılan düşünme süreçlerinin tanımlanması ve fikirlerle ilişkilendirilmesi için gruplar sınıflandırılır. Üçüncü olarak, alternatif yaklaşımları ortaya koyan incelemelerde, gelecekte kullanım için değerli olanların tanımlanması, uygun olmayanların tanımlanması ya da atılması için kendi başarılarını değerlendirmeleri istenebilir.

5. *Kendi kendini değerlendirme*: Düşünme süreçleri üzerinde yoğunlaşan kontrol listeleri ve bireysel konferanslar yoluyla yönlendirici kendini değerlendirme, kademe kademe ve daha bağımsız bir şekilde uygulanabilecektir. Öğrencilerin farklı disiplinlerdeki öğrenme etkinliklerini anlamaları benzer olduğu için öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etmeye başlayacaklardır.

6. *Kendi kendini sorgulama*: Çocuklarda biliş ötesi stratejilerin farkındalığı çok erken yaşlarda başlayabilir. Çocuklar meraklıdır. Evde anne babalar, okulda ise öğretmenler çocukların sorgulama becerilerini geliştirebilirler. Çocukların anlamalarında kendi kendini sorgulama bir teknik olarak geliştirilmelidir (McGree ve Richgels, 1989). Yaşam içinde anlamlar iç içedir. Çocuğun soru sorma becerisini geliştirirken;'nın anlamı nedir?,vb. kavramların ne olduğunu tanımlaya bilirmisin?,'nın şekli nedir?, 'nın renkleri nelerdir? vb. gibi sorular sorularak yetişkinler ya da çocukların kendi kendilerine soru sorma teknikleri ile kelimelerin ve anlamların ifade ettikleri üzerinde düşünmeleri sağlanabilir. Öğrenciler düşünme süreçlerini harekete geçirmeyi öğrendikten sonra bilgiye ulaşmanın yollarını da öğrenmeye başlayabilirler.

Biliş ötesi stratejilerin öğretiminde soru sorma becerilerinin geliştirilmesi çok önemlidir. *Bu görevin başarılabilmesinde öğrenciler kendi kendilerine şu soruları sormalıdır (Hutt, 1997):*

1. Okunan metnin ana fikri nedir?
2. Metinde kaç tane desteklenen fikir bulunmaktadır, detaylar nelerdir?
3. Desteklenen detayların açıklamasını yapmak nasıl mümkündür?
4. Verilen örnekler nelerdir?

5. Örnekler ana fikrin anlaşılması için yeterince açık ve anlaşılır düzeyde midir?
6. Metinde geçen önemli isimler, yerler ya da tarihler nelerdir?
7. Metni tekrar okumaya ihtiyaç duyuyor muyum? Tarih, isim, kavram vb. yeniden kontrol etmeli miyim?

Hazırlanan bu tür sorular, öğrencilerin seçilen okuma parçasına odaklanmasını sağlayacaktır. Böylece öğrencilerin biliş ötesi stratejileri kullanması ya da öğrencilerin stratejiler hakkında bilgilendirilmesi gerçekleşmeye başlayacaktır. Bu tür etkinliklerin devamında sınıf tartışması yapılarak, tüm sınıfın düşünme sürecine dahil olmasını sağlamak mümkün olabilir.

7. Öğretmen modellemesi: Okuma stratejilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenleri önemli bir rol üstlenmektedir. Özellikle okuduğunu anlama, bağımsız öğrenmeyi geliştirme, öğrenmeyi öğrenme üzerinde biliş ötesi stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunu sağlamak için öğretmenler tarafından; 1. Strateji planlanmalı, 2. Strateji öğretmen tarafından gösterilmeli, 3. Öğrenciler tarafından stratejiler uygulanırken öğretmen rehberlik yapmalı, 4. Öğrenciye sınıf arkadaşları ya da öğretmen tarafından mutlaka geri bildirim verilmelidir.

Derslerde çocukların direkt sorular ve grup tartışmaları yoluyla okuma stratejileri konusunda düşünmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerde biliş ötesi stratejiler hakkındaki farkındalığı sağlamak için çeşitli sorular, karşılıklı tartışmalar ve açıklamalar, öğretmenler tarafından modellemeler yapılmalıdır. Öğrencilerden beklenenlerin açıklanması ve örneklendirilerek somutlaştırılması önemlidir. Öğretmenler davranışlarıyla model oluştururken aynı zamanda direkt öğretim yapmaktadırlar. Öğretmen modellemesinin söz konusu olduğu biliş ötesi stratejilerin öğretimi yapılırken, aşağıdaki adımlar izlenmektedir:

a. Öğretilecek stratejinin planlanması: Öğretmen planlamanın başında ilgili okuma materyalini seçer. Seçilen materyalin yapısına bağlı olarak kullanılması gereken biliş ötesi stratejileri saptar. Planlama, izleme, farkındalık, değerlendirme içinde ana fikri bulma, sonuç tahmini ya da ön bilgilerin kullanılması gibi.

Öğrencilerle seçilen metin hakkında konuşma yapmaya başlar. Bu aşama genellikle öğrencilerin başlık hakkındaki ön bilgilerini yansıtır.

b. Öğretilecek stratejinin öğretmen tarafından gösterilmesi: Öğretmen tarafından öğrencilerin öğrenmesi gerekli stratejiler örneklendirilerek, sözlü olarak açıklanmalıdır. Örneğin, kısa bir hikaye seçilmiş olsun. Bu hikayedeki temel karakterleri bulmak ve hikaye içindeki rollerini açıklamak seçilmiş stratejilerden birisi olabilir. Bu aşamanın uygulanması sırasında öğrencilerin bilgiyi yapılandırması, karşılaştırmalar yapması ve tahminlerde bulunması da sağlanmış olacaktır.

c. Öğretmenin rehberliği: Öğretmen öğrencilerin kendi deneyimlerini ve okuduklarını bütünleştirmede, kendi incelemeleri ile okuduklarını karşılaştırmada, okuduklarını özetlemede cesaret verici olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin bağımsız öğrenmeyi kazanmalarında, anlama becerilerini geliştirmelerinde rehber olmalıdır.

d. Geri Bildirim Verme: Öğrenciler sürekli olarak anlayıp anlamadıklarını, onaylayıp onaylamadıklarını, hoşlanıp hoşlanmadıklarını, ilgi duyup duymadıklarını, dikkat edip etmediklerini sözlü ya da sözsüz mesajlar yoluyla iletirler. Bu mesajlar öğretmen tarafından değerlendirilmeli ve geri bildirilmelidir. Duyarlı öğretmenler geri bildirim tepkisini, yeniden açıklama yaparak, başka örnekler vererek ya da talimatları değiştirerek verirler.

Geri bildirim tepkisi, öğrenme ortamında öğretimi geliştiren etkili bir yöntem olmasına rağmen; bir çok öğretmen tarafından öğretim stratejilerinin bir unsuru olarak yeterince kullanılmamaktadır. Oysa etkili öğretmenler geri bildirim göz ardı edilemeyecek değerde olduğunun farkındadırlar. Geri bildirim tepkisini verebilme, bütün öğretmenlerin sahip olması gerekli önemli bir beceridir. Bundan dolayı öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurulmalı ve geri bildirim mutlaka dikkate alınmalıdır (Bonds ve Bonds, 1992: 56-60). Öğrenciler izledikleri adımların doğru

ya da yanlış olup olmadığı konusunda bilgilendirilmelidir. Biliş ötesi stratejilerin öğretiminde adım adım gidilmesi ve mutlaka pekiştirme yapılması önemlidir.

8. *Sesli düşünme*: Öğrencilerle düşünmek hakkında konuşmak önemlidir. Çünkü öğrenciler düşünme süreçlerine ihtiyaç duyarlar. Planlama ve problem çözme süreci boyunca öğretmenler; öğrenciler düşünme süreçlerini izleyebilsin diye sesli düşünmelidirler. Model olma ve tartışma teknikleri, kendi düşünceleri hakkında konuşma, öğrencilerin düşünme sürecinde ihtiyaç duydukları sözcükleri geliştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenin bir matematik problemini nasıl çözdüğünü ya da metnin ana fikrini nasıl bulduğunu sesli olarak açıklaması, öğrenciler için sesli düşünme süreci açısından faydalı olacaktır.

Sesli düşünme kişinin kendi kendine yüksek sesle yaptığı, çalışmaya yönelik davranışsal ilgiyle birlikte oluşan zihinsel olguyu yansıtan konuşmadır. Öte yandan biliş ötesi özel konuşma, kişinin kendi kendine yaptığı yüksek sesli konuşmadır. Bilişsel özel konuşma kapsamında örneğin; *bunu çalışsam iyi olur* gibi çalışmalar, *çizgi çiziyorum* gibi bir çalışma yapmayla ilişkili hareketi ya da davranışı tanımlamalar, *bu çizgi nereye gidiyor* gibi çalışmayla ilgili davranışları ya da çalışmanın çeşitli yönlerini sorgulamalar ve *bu çizgiyi diğerinin yanına koy* gibi davranış yönlendirmeleri yer almaktadır.

Biliş ötesi araştırmadan sınıf uygulamasına geçiş; *rol oynama, didaktik bilmece çözme gibi yaşa uygun teknikler, kendi kendini sözel olarak ifade etme, farklı fakat anlamı öğrenciler tarafından bilinen resimler kullanarak düşünme adımlarını gösterme vb. stratejiler kullanma gibi yapılandırılmış kendi kendine diyalog adımları kullanılarak daha kolay olabilir. Öğrencilere nasıl düşünecekleri, neyi düşünmeyecekleri, çalışmalara nasıl yaklaşacakları, çalışmalarını nasıl izleyecekleri, çalışmalarını zamanında ve yeterli olarak nasıl sona erdirecekleri bu yollarla öğretilir.*

Sesli düşünme etkinlikleri içerisinde; tahminler yapma, hayalleri tanımlama, benzerlikleri paylaşma, şaşırtıcı noktaları dile getirme ve düzeltme stratejilerini gösterme becerileri yer almaktadır ([http:// ww.kde.state.ky.us](http://ww.kde.state.ky.us)). Ayrıca bu becerilerin geliştirilmesinde *kendi kendine diyalog adımları* izlenmektedir. Bu adımlar; tara-sor, sor-anlat, motive ol- oku, kontrol et ve kutla' dır. Yöntem ilk önce Francis P. Robinsen tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem, metin okumada en iyi çalışma becerilerinden biri olarak görülmektedir (Fender, 2001:145). İzlenilecek adımların ilk harflerinden yola çıkılarak oluşturulmuş olan bu sorgulama tekniğine *kendi kendine diyalog adımları* denilmektedir. Sorgulama tekniği sesli düşünme çalışmaları içerisinde, öğrenciler tarafından anlamlandırılabilen çeşitli resimler ile birlikte kullanılmaktadır.

Kendi kendine diyalog adımları :

Bu teknik içerisinde sorgulama, tarama yani göz atma, sorma düşündüklerini anlatma, öğrenmeye kendini motive etme, yapıklarını kontrol etme ve kişisel başarıyı kutlama vardır.

1. **TARA - SOR:** Çalışmanın başında öğretmen tarafından, öğrencilerin okunacak metne genel olarak göz gezdirmeleri istenir. Öğrenciler bu göz gezdirmede aşağıdaki adımlara uygun hareket ederler:

- a. Okuma hedefinizi gözden geçirme,
- b. Başlıkları/ alt başlıkları okuma,
- c. İtalikle ya da koyu yazılmış sözcüklere ya da deyimlere dikkat etme,
- d. Şemalara, grafiklere ve diğer görsel araçlara göz gezdirme,
- e. Konunun genel fikirlerini saptama,
- f. Ana fikre odaklanma,
- g. Son özet paragrafını okuma,
- h. Bölümün sonundaki soruları okuma.

2. *SOR - ANLAT*: Göz gezdirmeden hemen sonra öğrenciler gördükleri hakkında düşünmeye başlarlar. Kendi kendilerine *Kim?, Ne? Ne zaman?, Nerede?, ya da Niçin?* sorularını oluştururlar. Bu aşamada öğrencilere dağıtılacak çalışma kağıtları faydalı olacaktır. Öğrencilerin;

- a. Koyu yazılmış ana/ alt konuları sorular haline getirin sorularını kullanması,
- b. Okuma hızını ve metni kaç kere okuyacağını belirlenmesi,
- c. Okuma ödevini tamamladıktan sonra cevaplanmamış soruların sınıfta gündeme getirmesi ve sorulara neden cevap verilemediğinin üzerinde tartışılması gerekmektedir.

3. *MOTIVE OL - OKU*: Öğrenciler kendi kendilerine sorgulama ve soru oluşturma aşamalarını yürütürken aynı zamanda, öğrenme için kendi kendilerini motive edebilmelidirler. Bu süreçte öğretmen rehberliği önemlidir. Bunun sağlanabilmesi için öğrencilerin;

- a. Soruları cevaplamak için kendilerini vererek okuması,
- b. Ayrıntılara ve destekleyici örneklere dikkat etmesi,
- c. Bir bölümü okuduktan sonra önemli yerleri renkli kalemler ile işaretlemeleri, cümlelerin altına çizme ya da cümleleri yazmaları, varsa çalışma kılavuzlarından ya da zihin haritalarından faydalanmaları,
- d. Eğer önemli ise akışa/ düzene dikkat etmeleri,
- e. Okurken zihinde canlandırma yapma, konuyu gerçek duruma getirme adımlarını izlemesi önemlidir.

4. *KONTROLET - ANLAT*: Öğrencilerin okuma etkinliğinin devamında anladıklarını kendi cümleleriyle ifade edebilmesi, aklında kalanları kontrol etmesi önemlidir. Bu aşamada başarılı olmak için öğrenciler şunları yapmalıdırlar;

- a. Her bölümün sonunda ilk baştaki soruları sessizce ya da sesli biçimde cevaplamak için duraklayın,
- b. Uzun vadede anlamınızı sağlamak için yüksek sesle anlatın,
- c. Kendi sözcüklerinizi kullanın,
- d. İp ucu deyişlerini bir kenara kaydedin,
- e. Çalışmanızı bitirdikten hemen sonra kendinizi deneyin, gerekli düzeltmeleri yapın.

5. *GÖZDEN GEÇİR VE KUTLA*: Okuma sürecinde izlenen adımlarda gösterilen başarının kontrolü için mutlaka geri bildirim kullanılmalıdır. Geri bildirim için öğrencilerin yaptıklarını yeniden incelemesi ve başarısızlık durumunda düzeltme, başarı durumunda da kendini kutlaması gerekmektedir. Bunun anlaşılmasında öğrenciler kendilerini şöyle kontrol edebilirler;

- a. Her bölümün ana fikrini / ayrıntılarını aktaramıyorsanız, o bölümü yeniden okuyun,
- b. Tam resmi zihninize yerleştirmek için okuma ödevinin bir bölümünü diğer bölümleriyle ilişkilendirin,
- c. Ana fikirler dahil olmak üzere bir özet kaleme alın (bir zihin haritası ya da başka bir grafik düzenleyicisi oluşturun),
- d. Bir çalışma çizelgesi oluşturun,
- e. Cevaplandırmada bir sıkıntı yaşamamışsanız, cevaplarınızın doğruluğu öğretmeniniz ve arkadaşlarınız tarafından da onaylanmış ise mutlaka kendi kendinizi kutlayın. **“Başardım”...**

Öğretilen stratejilerin amacı; etkili ve bağımsız öğrenen öğrenciler olmayı öğretmektir. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesi ve kendilerini gözlemlemesinin sağlanmasında strateji bilgisi gereklidir. Biliş ötesi stratejilerin öğretiminde öğrenciler sürekli olarak kendi kendilerini sorgulama halindedirler. Bu süreçte öğretmenler kendi düşünme süreçlerini sesli olarak öğrencilere aktarırken modelleme yapmakta, sınıf içi uygulamalara geçişte kullanılan resimler ve

yapılandırılmış sorgulama adımları öğrencilerin işini daha da kolay hale getirebilmektedir.

Etkin öğrenciler biliş ötesi stratejileri bilen ve kullanan öğrencilerdir. Öğrencilerin öğrenmelerinde gerekli olan ve öğretmenlerin öğretim sürecinde biliş ötesi stratejileri öğretirken izleyebilecekleri diğer bazı adımlar şunlardır (Lener, 2000: 211-221).

a. Sınıflama: Sınıflama öğrenme faaliyetinin türünü, statüsünü ya da şeklini saptamaya yöneliktir. Öğrenciler bu aşamada; *“Burada ne yapıyorum?”* *“Bu faaliyet benim için önemli mi?”* sorularına yönelik düşünmeye sevk edilirler.

b. Kontrol: Bu adım, ilerlemeyi, başarıyı ve sonuçları belirlemek için problem çözme sürecinde tedbir alınması gerekliliğini ifade eder. Öğrenciler; *“Derste anlatılanların çoğunu hatırlıyorum”, “Planım oldukça ayrıntılı ve dikkatlice yapıldı” ya da “Burayı anlayamadım”, vb* gibi düşündüklerini açıklama davranışlarına sahip olmalıdırlar.

c. Değerlendirme: Değerlendirme kontrolden daha ileri bir boyuttur ve elde edilen nitelik konusunda bilgi verir. Öğrenciler bu aşamada şu soruları geliştirmiş ve cevaplarını da bulmuş olmalıdırlar: *“Planım doğabilecek riskleri ortadan kaldıracak kadar iyi değil” ve ya “İyi iş çıkardım, devam etmeliyim”* gibi.

d. Ön görme: Bu faaliyet, problem çözmeye ilişkin olası alternatifler konusunda bilgi verir. *“Bu problem üzerinde çalışmaya karar verirsem, teknik bazı detaylar benim için zor olacak”, “Bana birilerinin yardımcı olması gerekebilir” ya da “Dört gün içinde çalışmamı tamamlamalıyım”* gibi soruların öğrenci tarafından oluşturulabilmesi ve bu doğrultuda tedbir alınması gerekliliğini ifade eder. Öğretmenler öğrencilerin kendi kendilerine soru sorma becerilerini kazanma aşamalarında kendi davranışları ile her zaman model olma durumundadırlar.

Biliş ötesi stratejiler, öğrencilerin öğrenme hedefine ulaşmak için *düşünme süreçlerini* nasıl uygun olarak kullanacağını bilmesine ilişkin bilgileri içermekte olduğundan; *stratejik öğrenci olmak* için izlenmesi gerekli adımların öğretmenler tarafından öğretilmesi gerekmektedir. İzlenmesi gerekli adımları bilmek, neden her bir basamağın gerekli olduğunu bilmek, her bir adımı gerçekleştirmek için ne kadar hazır olduğunu bilmek öğretmenlerin biliş ötesi stratejileri öğretimi ile mümkün olabilecektir. Öğrencilerin bu bilinci kazanabilmesinde öğretmenler şu bilgilere sahip olmalı ve öğrencilerin bu adımları yerine getirebilmesine fırsat vermeli ve gerekli yönlendirmeleri yapmalıdırlar (Snowman, 1996:243-271):

a. İnceleme: İşlerliği olan bir plan, ilgili bilgilere dayanmalıdır. Stratejik bir öğrenci inceleme yaparak, ne?, ne zaman?, nerede?, kim?, nasıl? vb soruları sorarak bu bilgilere ulaşabilir. Bu şekilde öğrenci yaptığı çalışmanın önemli boyutlarını bulur, çalışmanın yapısını daha iyi analiz eder.

b. Plan: Stratejik öğrenci düşünerek öğrenme planını hazırlayabilir. Planda çalışmanın türü, zaman ve yer, kullanılacak öğrenme taktikleri yer alır. Lawerthal (1986)'ya göre, öğretmenler planlama stratejisinde amaçlı olarak birkaç hata yaparsa, öğretim süreci açısından bu faydalı olabilir. Bu şekilde öğrenciler, öğretmen davranışını gözlemeyi ve düzeltmeyi öğrenir.

Öğrencilerin başarılı bir planlama yapması için şu adımların izlenmesi gereklidir:

1. Bilinenler üzerine dayanma,
2. Problemi ele almaya yönelik plan oluşturma,
3. İlerlemeyi gözleme,
4. Plan çıktısını değerlendirme.

Bu basamaklar öğrenme- öğretme süreciyle zaman içerisinde kazanılabiliyor olsa da, çocukların bilişsel modelleme ve sözel aktarımlar yoluyla bu basamakları doğrudan öğrenmesi gereklidir. Bu süreçte öğretmen ilk olarak çalışmanın nasıl

yapılacağını planlar ve çocuklarla yüksek sesle konuşur. Daha sonra öğrenciler öğretmenlerinin gözetiminde aynı konuşmayı yeniden planlarlar. Bu adımın kuralı, çocuğun öğretmen sözel olarak yönlendirme verinceye kadar bekleyerek davranışlarını kontrol etmesidir. Ardından öğrenci kendi kendine yüksek sesle yönlendirme verirken planladığı konuşmayı yapar. Sürecin dördüncü adımında çocuk planlama faaliyetini uygularken gerekli yönlendirmeleri kendi kendine tekrar eder. Son olarak içinden kendi kendine konuşma yoluyla davranışını yönlendirir.

Kendi kendine konuşma sürecinde öğrenci; 1. problem tanımı (ne yapmam gerek?), 2. ilginin odaklanması ve cevapların kontrol edilmesi, 3. kendini pekiştirme, 4. kendini değerlendirme ve yanlışları düzeltme çalışmalarını yapar (Lowenthal, 1986: 199-203). Öğrencilere bu çalışma adımlarının öğretilmesinde hikayelerden yola çıkılması ve hikaye konularıyla ilgili sorular üzerinde durulması süreci kolaylaştırabilir.

Planlama sürecinde öğrenciye daha fazla katkı sağlamak için öncelikle basit hikayelerden başlanabilir. Örneğin; öğretmen ilk olarak öğrencilerin “Köpek edinme isteği” konusunda bir hikaye anlatmasını ister ve bu hedefe nasıl ulaşabileceğini sorar. Bu aşamada öğrencilerin “Köpeği nasıl alabileceklerini planlaması” gereklidir. Daha sonra “Neden köpeğin olmasını istersin” sorusuna çalışılır. “Köpeğin olmasının sağlayacağı faydaları anlat” ifadesi ile devam edilir. Ardından “Bir kez köpek istedin, ancak alamadın” konusunu düşün ve “Eğer bir köpeğin olursa nasıl bir köpek olurdu?” hayal et ve anlat çalışmalarıyla devam edilir.

Bu soru ve sorgulamalar yoluyla yapılandırılmış düşünme süreci çalışması gerçekleştirilmiş olur. Bu tür çalışmalara ilave olarak planlama; erken çocuklukta alternatifli düşünmenin, ilkokul çağlarında araç- sonuç düşünmesinin ve ergenlikte sonuçlu düşünmenin vurgulandığı strateji öğretimi çalışmalarıyla güçlendirilebilir.

Çocukluk döneminde alternatifli düşünmenin sağlanmasına ilişkin olarak, örnek durumlara ilişkin yapılandırılmış sorularla fikir tartışmaları yapılabilir. Örneğin; “Damla uzun süredir oyuncak ile oynuyor. Şimdi Sude de aynı oyuncak ile

oynamak istiyor. Sude bunu başarmak için ne yapmalı? ya da ne söylemeli?”. Burada çocuk hedefine ulaşmak için en iyi stratejiyi planlamak zorundadır.

İlkokul yıllarındaki araç- sonuç düşüncesinin örneği de şu şekilde verilebilir: “Can ve ailesi yeni bir eve taşınır. Can kimseyi tanımıyor olduğundan kendisini yalnız hissetmektedir. Hikayenin sonunda Can pek çok arkadaş edinir ve kendini yalnız hissetmez, bir çok arkadaşı vardır”. Bu durumda şimdi arkadaşı olma çabasını nasıl planladığını anlatması ve bunda da nasıl başarılı olduğunu açıklaması gerekmektedir.

Ergenlik döneminde düşünme isteğini yaratmak için; “Ozan basketbol kursuna devam etmektedir. Koçları her takım üyesinin hafta sonları erken saatte yatması gerektiği kuralı getirmiştir. Ozan bir kız arkadaşı tarafından dansa davet edilir. Eğer Ozan bu daveti kabul ederse koçun koyduğu kuralı çiğnemiş olacaktır. Fakat daveti kabul etmeyi de çok istemektedir”. Ozan’ın neler hissettiğini ve ne olacağını anlatın denebilir. Bu tür etkinlikler öğrencilere sorgulamayı öğreteceğinden faydalıdır. Dolayısıyla bu tür faaliyetler, biliş ötesi stratejilerin kazandırılması, düşünmeye yönelik pratik yaptırıyor olması açısından da önemlidir.

c. Uygulama: Bu düzeyde öğrenci hafızayı artırmaya, öğrenme materyalini kavramaya yönelik bir ya da daha fazla taktik kullanır.

d. Gözlem: Öğrenme sürecinin başlamasından sonra stratejik öğrenci seçtiği taktiklerin, amaçlanan etkiyi yaratma ölçüsünü değerlendirir. Öğrencilerde bu adımların izlenmesi davranışının kazandırılmasında, öğretmenler beş adımlı bir öğretim süreci yapılandırmak durumundadırlar (Ashman ve Conway,1993:33-45):

1. *Bilişsel modelleme:* Öğretmen öğretim konusunda model olur.
2. *Açık dış yönlendirme:* Öğretmen talimatları verirken, öğrenciler çalışmayı yerine getirirler.
3. *Açık kendi kendini yönlendirme:* Öğrenciler yüksek sesle kendilerine talimat verirken, öğrenci aynı zamanda çalışmayı yapar.

4. *Yarı açık yönlendirme:* Öğrenci çalışmayı yaparken talimatları kendi kendine fisıldar.
5. *Kapalı kendi kendine yönlendirme:* İçsel dili kullanarak öğrenciler çalışmalarını yaparlar.

Öğretmenlerin öğrencilerin biliş ötesi stratejiler konusundaki farkındalıklarını sağlama ve artırmada kullanabilecekleri pek çok farklı öğretim yolu vardır. Fakat burada önemli olan bu öğretim sürecinde, hangi becerilerin teşvik edilecek olmasına karar verilmesidir. Etkili strateji öğretim programları, tipik olarak en az iki beceri eğitimi düzeyini içerir. En temel düzeyde çoklu alanlarda kullanılacak bireysel stratejiler konusundaki bildirimsel ve prosedürel bilgilerin geliştirilmesi gelmektedir. Bu konuda özellikle etkili olan spesifik stratejiler şunlardır: Soru sorma, özetleme, kendi sözcükleriyle ifade etme, ana fikri bulma, sonucu tahmin etme, karakterleri tespit etme vb. Daha ileri aşamada; koşullu bilgiler, planlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi üzerine odaklanılmaktadır. Bu aşamada büyük ölçüde öğretmen modellemesi ve akran öğretimi ve bu stratejilerin nasıl ve neden kullanılacağına ilişkin tartışmalar vardır.

Biliş Ötesi Stratejiler ve Okuduğunu Anlama

Biliş ötesi stratejiler, okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmalarda önemlidir. Biliş ötesi becerilerin, başarılı olan ve olmayan öğrenciler arasında fark yarattığı bilinmektedir. Aha da önemlisi okuma konusunda yapılan araştırmalara göre, öğrenciler okuma alanında biliş ötesi stratejilerin öğretilmesi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmıştır (Wong, 1991:231-258).

Okumada biliş ötesi stratejilerin önemini inceleyen Garner (1987), çocukların okurken izlemesi gerekli adımları şu şekilde belirtmektedir:

- 1- Okumanın anlam çıkarmak olduğunu bilmek,
- 2- Bir metinde yer alan farklı bilgilerin önemini farkında olmak,
- 3- Metin içinde birbirleriyle uyumsuz olan bilgilere tepki vermek,

- 4- Çalışma amaçlarına dayalı olarak metne farklı bir şekilde yaklaşmak,
- 5- Metnin farklı bölümlerinin zorluğunu ve kavranmasını planlamak, sonuçta bu bölümlere farklı ilgi göstermek,
- 6- Kendileri ve diğer çocuklar arasında okuma yeteneği açısından farklılıkları görmek,
- 7- Metni anlama yeteneğinin çeşitli çıkarsamalar yoluyla artırabileceğinin farkında olmak,
- 8- Metinler arasındaki ve bir metin içindeki farklılıkları fark etmek, gerekli sonuçlara ulaşabilmek,
- 9- Ön bilgileri kullanmak ve uygun olan zihin şemaları harekete geçirebilmek.

Baker (1979) ve Brown (1981) birlikte yaptıkları bir araştırmalarında etkili okumada önemli olan bazı özellikler bulmuşlardır. Bu özellikler küçük çocuklar, okuduğunu anlamada zorluk çeken öğrenciler ve başarısız okuyucular arasında eksikliği çok sık görülen konulardır:

1. Okuma amacını anlama,
2. Farklı amaçlar için okuma stratejilerinin geliştirilmesi,
3. Yeni bilgilerin önceden bilinenler ile nasıl ilişkili olduğunun düşünülmesi,
4. Metnin açıklık, tamlık ve tutarlılık açısından değerlendirilmesi,
5. Anlama başarısızlıklarının ele alınması,
6. Metindeki önemli bilgilerin belirlenmesi,
7. Materyalin nasıl iyi anlaşıldığına karar verilmesi (Burley, Brown ve Saunders, 1985:2-9)'dir.

Okuma, metinden anlam çıkarma, anlama, öğrenme için çok çeşitli bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren amaçlı bir faaliyettir. Okuma konusundaki kuramsal açıklamalar anlam çıkarmaya ilişkin basit doğrusal modellerden, metinden anlam oluşturmaya yönelik daha karmaşık bölümler içeren okuma modellerine dek ilerlemektedir.

Son zamanlarda okuma, okuyucunun çıkarımlar yaptığı ve okuma işine ön bilgilerin taşındığı çok boyutlu bir faaliyet olarak değerlendirilmektedir. Stratejik okuma, kişinin anlamasını sürekli gözlemesini ve değerlendirmesini gerektirir, bu şekilde okuma hedefine ulaşılır. Bu genişletilmiş görüşün sonuçlarından biri, çocukların okuma süreçleri, amaçları ve stratejilerine ilişkin farkındalığının, biliş ötesi stratejileri kullanmasının, okumanın çoklu bir bölümü olarak ele alınmasıdır (Cross ve Paris, 1988:131-142). Okuduğunu anlamayı artırmak için, stratejik okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Uygun stratejileri kullanma ve bunların kullanımını gözleme yeteneği, okumanın önemli bir parçasıdır. Öğrencilerin strateji seçiminde ve performanslarını gözlemede aktif rol oynaması gerektiği bilinmektedir. Öğrenciler kendi kendilerini gözlediklerinde anlamadıklarının farkına varırlar. Okurken anladıklarında, ne yapmaları gerektiğini de bilmeleri önemlidir. Bu konuda özetleme stratejileri kullanılabilir. Brown ve Day (1983) tarafından kolej öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada; beceri sahibi öğrenciler özetlemeyi başarılı olarak kullanırken, bazı kolej öğrencilerinin özetlemeyi zor bulduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada ayrıca iyi tanımlanmış bir öğretimle gelişme sağlandığı da bulunmuştur. Özetleme stratejisinin öğretiminde aşağıda verilen sekiz adımlı yolun izlenmesi önerilmektedir:

1. *Basamak:* Bir metnin hızla okunması,
2. *Basamak:* Anahtar noktaların listelenmesi,
3. *Basamak:* Anahtar noktaların tek bir paragrafta birleştirilmesi,
4. *Basamak:* Listenin yeniden okunması,
5. *Basamak:* Anahtar noktaların kısa cümleler ile ifade edilmesi,
6. *Basamak:* anahtar noktaların yeniden okunması,
7. *Basamak:* Metnin ana fikrini en iyi yansıtan başlığın tespit edilmesi,
8. *Basamak:* Başlığın yazılması.

Bu şekilde oluşturulan özetlemeye ilişkin sekiz adım öğrencilerin okuma kavramlarını geliştirmesine yardımcı olan bir strateji olarak önerilmektedir. Bunların kolej öğrencilerine direkt öğretim ve pratik yapma yoluyla öğretilmesi

gerekmektedir. Her bir basamakla ilgili kuralların kullanılması için öğrencilerin anlamlı ve amaçlı faaliyetlerde bulunmasına fırsat verilmelidir. Bu süreçte önemli olan nokta, öğrencilerin strateji kullanma davranışını kendi kendilerine yapabilmelerinin sağlanmasıdır (Burley, Brown ve Saunders, 1985:2-9).

Okuma stratejileri farkındalığının geliştirilmesi önemli bir bilişsel kazanımdır. Çünkü bu, başlangıç düzeyi ve ileri düzey okuyucuları ayırt eder. Becerikli okuyucular genellikle çok fazla düşünme, esnek stratejiler ve periyodik olarak kendini gözleme gerektiren ayrıntılı faaliyetlere girer. Bu okuyucular konuyu düşünür, pasajda ileri geri gider, okurken kelimelerin anlamalarını kontrol ederler. Başlangıç düzeyindeki okuyucular ya da zayıf okuyucular bu becerilere sahip değildir. Aslında acemi okuyucular genellikle bu stratejilerin gereğini anlamazlar (Paris, 1984: 2083-2093).

Araştırmacılar, becerikli okuyucuların amaçlı bir şekilde çoklu okuma stratejilerini uyguladıklarını bulmuşlardır. Bunlar; *okuma hedeflerinin oluşturulması, metnin okuma hedefleriyle bağlantısına göre okuma tarzını değiştirme, okuma hedefleriyle ilgili bilgileri bulmak üzere metinde ileri geri hareket etme, yazarın ne dediği konusunda öngörülerde bulunma, metni kişinin kendi sözcükleriyle ifade etmesi, açıklaması ve yorumlaması, özetler ve sonuçlar oluşturmasıdır*. Becerikli okuyucular aynı zamanda bilişsel süreçlerin ve okuma hedeflerine yönelik gelişimlerinin farkındır.

Becerikli okuyucular, kavrama gözlemi içinde ayrıca okunacak metnin ne kadar zor olduğunu anlar, metindeki bilinen ve yeni bilgileri ayırt eder, metin içeriğine ilişkin öngörülerin ne denli doğru olduğunu ve metnin okuma hedeflerine ilişkisini değerlendirir.

Okuma hedeflerinin ele alınması, okuma öncesinde; okuma hedefleri oluşturduğum ve okuma sırasında; okuma hedefimle ilgisi olan ilgiler arıyorum ya da okuduklarımdan okuma hedeflerimle ilgisi olup olmadığını değerlendiriyorum

önemlidir. Bu ayrıca bireyin herhangi bir zamanda metni işleme yolunu da etkiler. Örneğin, “*okuma hedeflerime göre okuma tarzımı değiştiriyorum*” ifadesi gibi.

Çeşitli stratejiler sözcük düzeyinde; *okurken metnin anlamı için önemli görünen bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulmaya çalışıyorum* ve mantık düzeyinde; *bilgileri metni anlamamda önemli olduğunda ve doğrudan metinde yer almadığında metinden bu bilgileri çıkarmaya çalışıyorum* ve kavramsal düzeyde; *okuduğumu anlamama yardımcı olması için konuya ilişkin bilgilerimi kullanmaya çalışıyorum* metnin daha iyi anlaşılmasıyla ilgilidir.

Metni hatırlamak amacıyla okurken yazıların altını çiziyorum, okurken önceden bildiğim ve yeni olan bilgileri birbirinden ayırıyorum, metnin tümünü anlamak amacıyla metindeki önemli noktaları birbiriyle ilişkilendirmeye çalışıyorum ifadeleri, metnin temel noktalarını bulmak ile ilgilidir. Özetle becerikli okuyucu hedefine göre yönelmektedir ve metnin önemli noktalarına ilişkin kalıcı beceriler oluşturmak için çalışmaktadır.

Kişinin okuduğunu anlaması, bilinmeyen sözcükleri anlama/ fark etme gibi uygun kavrama prosedürlerinin uygulanmasını gerektirir. Anlama için okuyucu, yeni bilgileri önceki bilgiler ile ilişkilendirmeli, hikayenin bir noktasını diğer bir noktayla bağlayabilmeli, okunan materyalin türüne göre stratejisini seçebilmelidir. Okuma sürecinde strateji kullanımının öneminin anlaşılmasına katkısı bulunan ilk kişiler J.Torgesen ve B. Wong’ dur. Bu araştırmacılar öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma kavrama çalışmalarındaki özelliklerini incelemişler ve bu öğrencilerin biliş ötesi özellikleri kullanamadıklarını bulmuşlardır. Torgesen (1982)’de öğrenme zorluğu çeken çocukların öğrenme sürecine aktif olarak katılmadığını, yetenek eksikliği nedeniyle değil bu nedenle başarılı olamadıklarını bulmuştur. Wong (1982) ise, öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilerin kavrama ötesi ve biliş ötesi becerilerden yoksun olduklarını tespit etmiştir (Taraban, Rynearson ve Satsky, 2000).

Brown (1980)’ a göre biliş ötesi, kişinin ne zaman bildiğini ve ne bildiğini de bilmesini kapsar. Biliş ötesinin bir alt grubu olan kavrama ötesi Wong (1982)

tarafından, kişinin okuma ya da dinleme kavraması durumunun bilincinde olması olarak tanımlanır. Kişinin okuduğunu anladığını bilmesi de biliş ötesi bir göstergedir.

Biliş ötesi becerilerin kullanılması öğrencinin aktif katılımını gerektirir. Öğrencilerin biliş ötesi becerilerini başarıyla geliştirmek için öğretmenler okuma sürecini açıklamada yönlendirici bir rol üstlenmektedir. Öğretimde kavrama işleme becerileri özel olarak vurgulanmalı, öğrenci beceriden, amaçtan ve kullanımdan haberdar hale getirilmelidir. Öğretmenin yönlendirme yönünde sesli düşünmesi, becerileri incelemesi, zihinsel süreçleri modellemesi ve çocuğa uygun uygulamaları sunan fırsatları vermesi gereklidir (Schewel ve Waddell, 1986: 19-25). Okuduğunu anlama sürecinde sınıf içi uygulamalar etkin biliş ötesi etkinlikleri içermelidir.

Hem kuramsal hem de deneysel görüşler, biliş ötesi bilgilerin ve biliş ötesi kontrolün karşılıklı ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Kısacası daha fazla bilgi daha fazla kontrol sağlar. Öte yandan daha iyi kontrol yeni biliş ötesi bilgilerin kazanılmasına ve oluşturulmasına da imkan sağlayacaktır. Biliş ötesi stratejiler kavramının temelinde; a. Planlama, b. İzleme, ve c. Değerlendirme stratejileri vardır (NCREL,1995). Bu stratejileri kullanabilmek için öğrencilerin a. Okuma öncesinde, b. Okuma sırasında ve c. Okuma sonrasında aşağıdaki aşamaları izlemeyi öğrenmesi gerekmektedir. Biliş ötesi stratejilerde plan yapmak ve o doğrultuda hareket etmeyi alışkanlık haline getirmek gerekmektedir.

Okuduğunu anlamayı artıracak biliş ötesi becerileri geliştirmek için okuma sürecinde izlenecek adımlar şunlardır: *a. Okuma öncesinde plan geliştirme, b. Okuma sırasında izleme planı hazırlama, c. Okuma sırasında değerlendirme planı hazırlama.*

a. Öğrenciler okuma öncesinde plan geliştirirken:

1. Bu görevi yaparken bana yardım edecek ön bilgim nedir?
2. Düşüncemi nasıl yönlendirebilirim?
3. İlk önce ne yapmalıyım?

4. Bu metni niçin okumalıyım?
5. Görevimi yapabilmek için ne kadar bir zamana ihtiyacım var?

b. Öğrenciler okuma sırasında izleme planı hazırlarken:

1. Nasıl yapıyorum?
2. Doğru yolda mıyım?
3. Nasıl ilerlemeliyim?
4. Hatırlanacak önemli bilgim nedir?
5. Farklı yönlere hareket etmeli miyim?
6. Zorluklara bağlı olarak adımlarımı düzeltmeli miyim?
7. Eğer anlamazsam, ihtiyacım olanı yapmak için ne yapmalıyım?

c. Öğrenciler okuma sonrasında değerlendirme planı hazırlarken:

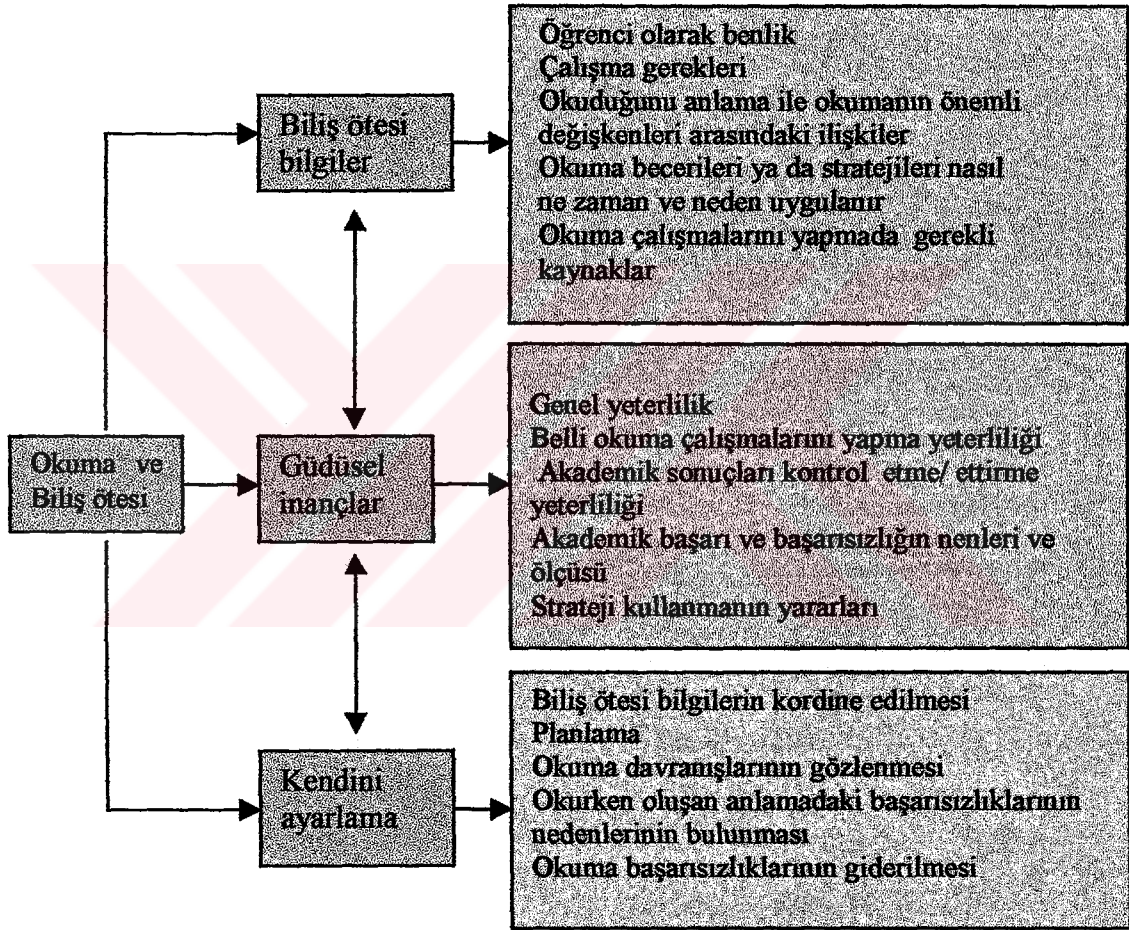
1. Nasıl yaptım?
2. Düşüncelerimi ortaya koymada izlediğim yol doğru muydu?
3. Başka ne yapabilirim?
4. Farklı görevlerde bu düşüncelerimi nasıl uyguladım?

5. Anlamadığım, boş bıraktığım yerler oldu mu? Geri dönmeye ihtiyaç duydum mu? gibi soruları kendi kendilerine cevaplandırmalıdır. Biliş tesi stratejilerin kazandırılmasında planlama, izleme ve değerlendirme planlarının hazırlanması ve bu planlara uygun hareket edilmesi önemlidir. Öğrenciler başlangıçta daha formal bir yol izlerken, ilerleyen zaman ve artan uygulamalar ile biliş ötesi stratejilerin kullanılması daha kolay bir hale gelebilecektir.

Collins, Dickson, Simmouns ve Kameenui, biliş ötesi stratejiler ve öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerine yapılan araştırmaların sentezini yapmışlardır. Yapılan araştırmalar sonucunda; okuduğunu anlamayla ilgili biliş ötesinin; *biliş ötesi bilgileri, kendini ayarlama ve güdüsel inanç* bölümlerini

içermekte olduğunu söylemektedirler. Ayrıntılar Şekil 3'de verilmektedir. (<http://www.idea.uoregon.edu>).

Şekil 3. Biliş Ötesi Stratejiler ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkiler



İlgili Araştırmalar

Gambrell ve Hcathington (1981), 28 yetişkin zayıf okur ve 28 yetişkin iyi okurla bir çalışma yapmışlardır. Aşağıda zayıf okurlara ilişkin saptanan bulgular verilmektedir:

1. Bu grup okurlarda çalışma ve strateji boyutlarına karşı duyarlılık yoktur.
2. Daha az sayıda strateji kullanmaktadırlar.
3. Stratejiler konusunda daha fazla yanlış kullanıma sahiptirler.
4. Bu stratejileri nasıl ve ne zaman kullanacakları konularında bilinçli değildirler.
5. Metinsel öğeleri daha az anlamışlardır. Örneğin bu kişilerin sadece % 43'ü bir paragrafın ya da hikayenin düzeni olduğunu bilmişlerdir. Bu oran iyi okurlarda %93' tür.
6. Bu kişilerden sadece %21'i okuma amacı sorulduğunda anlam merkezli cevap vermiştir. Aynı konuda iyi okurların oranı %79'dur.
7. Zayıf okuyucuların sadece üçte biri bir sözcüğü bilmediğinde ne yapacağını anlatabilmiştir.

Bazı çalışmalar biliş ötesi stratejilerin okuma düzeyiyle değiştiğini göstererek, okuduğunu anlama ile biliş ötesi arasında direkt ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin *Paris ve Myers (1981)* yaş, cinsiyet ve aritmetik başarıya göre eşlenen iyi ve zayıf okurları karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda iyi okurların; okuma stratejileri konusunda daha fazla şey bildiğini, okurken hataları daha büyük olasılıkla bulduklarını ve metindeki bilgileri daha iyi hatırladıklarını bulmuşlardır.

Biliş ötesinin rolü, aynı zamanda çocuklarda strateji kullanımını ve farkındalığını artırarak okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik çalışmalarda da saptanmıştır. *Raphael ve Pearson (1985)* 3, 4, 8. sınıf öğrencilerini metinle ilgili sorular konusunda eğitmişlerdir. Eğitim alan öğrenciler, eğitim almayanlara göre soru türlerini değerlendirmede ve yeterli cevaplar vermede daha başarılı olmuşlardır.

Dolayısıyla hem anlama hem de biliş ötesi stratejiler öğretim yoluyla geliştirilebilmektedir.

Biliş ötesi ve okuduğunu anlama konulu araştırmalar strateji kullanımı, farkındalık ve okuduğunu anlama arasında çok güçlü ilişkiler olduğunu göstermektedir. İyi okurlar stratejik okumanın daha fazla farkındadırlar ve bunu kullanma ihtimalleri de yüksektir. Biliş ötesi eğitim alan çocukların farkındalığı ve okuma becerileri gelişmiştir (Garner, 1987).

İyi ve kötü okuyucuların karşılaştırıldığı çalışmalarda, daha etkili okuyucuların kavrama amacıyla okuma sırasında, öncesinde ve sonrasında biliş ötesi stratejileri kullandıkları bulunmuştur.

Okuma stratejileri farkındalığının geliştirilmesi önemli bir bilişsel kazanımdır. Becerikli okuyucular genellikle çok fazla düşünme, esnek stratejiler ve periyodik olarak kendini gözleme gerektiren ayrıntılı faaliyetlere girer. Bu okuyucular konuyu düşünür, metinde ileri geri gider, okurken anlamları düşünür. Başlangıç düzeyindeki okuyucular ya da zayıf okuyucular bu becerilere sahip değildir (Paris ve Jacobs, 1984: 2083-2093).

Brown ve Palinscar (1982), yedinci sınıfta okuyan ve okuma yeterliliği açısından sınıf arkadaşlarının gerisinde kalan öğrenciler ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Öğrencilere etkileşimsel oyun oynatılmıştır. Bu oyunda öğrenciler verilen bir metin konusunda karşılıklı konuşmalar yapmışlardır. Lider olan kişi metnin temel fikrini kendi fikirleriyle anlatır, çelişkileri sorar, gelebilecek soruları ön görür ve metnin geri kalan kısımları hakkında fikir yürütür. Öğrenciler başlangıçta biliş ötesi kavrama, biliş ötesi kavrama-kontrol etme konularında çeşitli zorluklar yaşamışlardır. Fakat daha sonra uygulamalar daha verimli olarak yürütülmüştür. Örneğin ölçümler öncesinde öğrencilerin özetlerinin sadece %11'inde ana fikir bulunurken; öğretim sonunda bu oran %60'a yükselmiştir. Sınıflarında da bu öğrenciler gelişme kaydetmişlerdir. Bu etkiler ise en az altı ay kalıcı olmuştur.

Öğrenciler kavrama hızlandırma stratejilerini öğrenmekle kalmamış, aynı zamanda bunları okumaya ilişkin bilişsel süreçlerin parçası olarak içselleşmişlerdir (Brown ve Palinscar,1982:1-17)

Paris ve Jacobs (1984) yaptıkları araştırmalarında; çocukların biliş ötesi stratejiler bilgisi ile başarı performansları arasındaki ilişkileri, okuma bilinci ve kavrama becerilerini incelemişlerdir. Çalışmaya 91 üçüncü sınıf ve 92 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çocuklara okuma çalışmaları ve biliş ötesi stratejiler konusunda ne biliyor oldukları sorulmuştur. Ayrıca öğrencilerin okuduklarını kavrama becerilerini artırmak için, okuma stratejilerinin nasıl, ne zaman ve neden kullanılabileceği konularında toplam dört ayı bulan öğretim yapılmıştır. Ön test korelasyonları, çocukların okuma bilinci düzeyleri ile kavrama becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında ise, biliş ötesi stratejilerin öğretiminin çocukların okuma bilincini ve kavramayı artıracak stratejileri kullanmalarını sağladığı görülmüştür. Araştırma aynı zamanda; 1- okuma çalışmaları ve stratejiler konusunda daha bilinçli olan öğrencilerin okuduklarını daha iyi kavrayabildiklerini, 2- sınıf içerisinde biliş ötesi stratejilerin kullanımının öğretiminin, genel olarak sınıfın kavrama ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırma verileri biliş ötesi stratejileri kullanarak okuma ve çalışmalar yapmanın önemli olduğunu desteklemektedir. Ayrıca iyi ve kötü okuyucuların karşılaştırıldığı çalışmalarda daha etkili okuyucuların kavrama amacıyla okuma sırasında, öncesinde ve sonrasında biliş ötesi stratejileri kullandıkları bulunmuştur (Paris ve Jacobs, 1984: 2083-2093).

Brown (1985), biliş ötesi stratejilerde eğitimin başarılı olabileceğine ilişkin bulgular vermektedir. Bu çalışmaların hepsinde, öğrenilen becerinin transferini ve kalıcılığını sağlayan strateji eğitimine destek olacak, biliş ötesine yer veren kombine öğretim paketlerinin kullanılması önerilmektedir. Bu öğretim özellikle öğrenme

problemleri olan ve akademik başarısızlık duygusu geliştirmiş çocuklar için tavsiye edilmektedir (Brown, 1985:335-336).

Piaget tarafından yapılan çalışmaları inceleyen *Carey (1985)*, yetişkinlerin ve çocukların düşünmesindeki temel farklılıkları göstermektedir. Bunlar: 1- Çocukların alana özgü bilgileri ve dünyaya ilişkin kuramları yetişkinlerinkinden farklıdır. 2- Çocuklar zihinsel gösterimler ve çıkarım süreçleri konusunda düşünme yeteneği bakımından zayıftır. Carey'e göre her türlü öğrenmede biliş ötesinin önemli bir fonksiyonu vardır. Sözcük ve hece konusunda verilecek eğitim, okumanın öğrenilmesinde yardımcı olmaktadır (Carey, 1985.256-275).

Case (1985), bir öğretim hedefi olarak düşünme süreçlerinin biliş ötesi kontrolünü ele almaktadır. Ona göre öğrencilerin pek çok şeyi aynı anda yapması istenerek, çalışma hafızası aşırı yüklenmemelidir. Case, çalışma hafızasının nasıl değerlendirileceğini ve belli bir problemi çözmek için ne kadar çalışma hafızasına ihtiyaç duyulduğunun nasıl bulunabileceğini göstermektedir. Case'nin araştırması büyük oranda gelişimsel çalışmalar alanındadır. Eğitimin temeli, öğrencilere temel becerilerde yeterli ardışık pratik yaptırılması, böylelikle öğrencilerin düşük düzey çalışmalar yerine; üst düzey (kavramsal) çalışmalar için hafızalarını kullanmasını önermektedir (Case, 1985: 561)

Biliş ötesi bilgiler ve kontrol, üstün zekalı olmayan çocuklara oranla üstün zekalı çocuklarda daha erken gelişmektedir. *Schofield ve Ashman (1987)* 5. ve 6. sınıflarda okuyan üstün zekalı öğrencilerin, diğer öğrencilere göre planlama ve biliş ötesi bilgilerdeki ölçümlerde daha yüksek puan aldığını bulmuşlardır. *Bouffoard ve Bouchard (1993)* tarafından yapılan çalışmalarda 8.sınıfta okuyan üstün zekalı çocukların, üstün zekalı olmayanlara göre strateji öğretiminden daha fazla yararlandığını göstermektedir. *Peck ve Borkowski (1983)* üstün zekalı öğrencilerin diğerlerine göre, stratejileri yeni bir alana daha başarıyla uygulamakta olduklarını bulmuşlardır (Schraw ve Graham,1997:4-9).

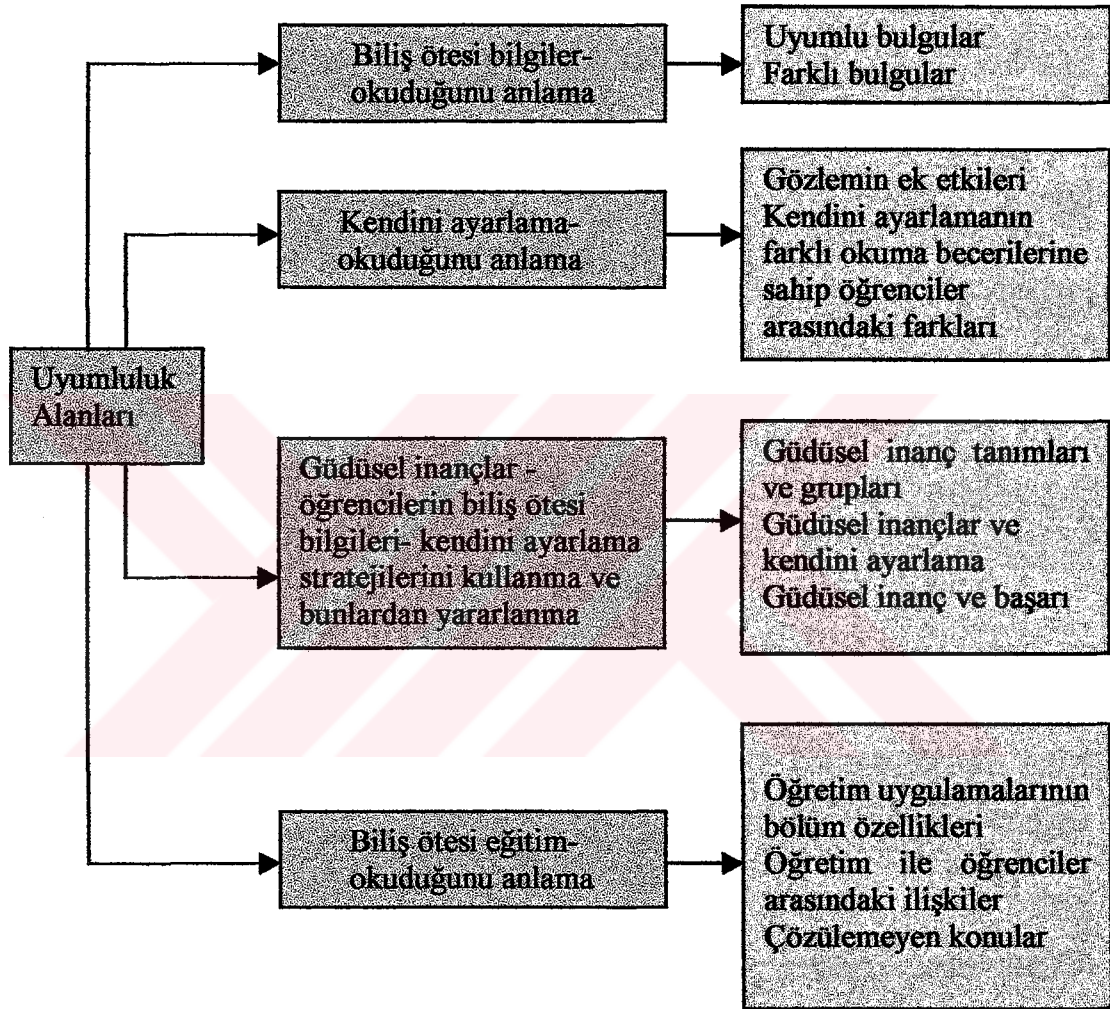
Cross ve Paris (1988) çalışmalarında, çocukların biliş ötesi stratejileri ile okuduklarını kavrama düzeyleri arasındaki ilişkiyi deneysel metotla incelemişlerdir.

Araştırmaya 87 üçüncü sınıf öğrencisi ile 84 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Değerlendirmede çocukların okuma kavraması ve okuma bilincini değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Üç öğretim şekli kullanılmıştır. Bunlar, (1) direkt açıklamalar, (2) pano materyalleri ve (3) öğretmen modellemesidir.

Araştırma bulguları üçüncü sınıfların okuma bilinci ile okuma performansı arasında uyumsuzluk olduğunu ve küçük çocuklar için biliş ötesi stratejileri kullanma ile performans arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kavraması ile biliş ötesi stratejilerin kullanımı arasında ise güçlü ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Bulgulardan ortaya çıkan üçüncü sonuç ise; okuma stratejileri konusundaki direkt açıklamaların pek çok çocuğun stratejilere ilişkin bilincini ve kullanımını artırmış olmasıdır (Cross ve Paris, 1988:131-142).

Cornoldi (1990), okuduğunu kavrama, hafıza ve okuma problemlerinin biliş ötesi boyutları konularındaki kuramsal bilgileri ve deneysel sonuçları kapsayan bir araştırma yapmıştır. Çalışmada biliş ötesi bilinç ile biliş ötesi kontrol süreçleri arasında bir ayırım yapılmış ve biliş ötesi bilincin, okuduğunu kavramada başarılı ya da başarısız olmayı belirlediği savını ileri sürmüştür. Yapılan deney sonuçlarına göre çalışmanın yapısına bağlı olarak kontrol süreçleri farklı şekillerde kullanılabilir. Okuduğunu kavramada zorluk çeken çocukların bir metni okurken kontrol süreçleri yeterli düzeyde kullanılmamaktadır. Ancak ezber yapmaları gerektiği durumlarda kontrol süreçlerini kullanabilmektedirler ve bu da ancak ezberde onları daha başarılı kılmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, anlaşılmasında farklı zorlukları olan metinlerin okunması ve anlaşılması için biliş ötesi stratejilerin kullanılması gerekmektedir (Cornoldi, 1990: 245-256)

**Şekil 4. Okuduğunu Anlama ve Biliş Ötesi Stratejiler Hakkında Yapılan
Araştırma Sonuçlarına İlişkin Sentez**



Bulunduğu Kaynak: Vick L. Collins, Shirley V. Dickson, Deborah C. Simmons,
Edward J. Kameenui. [Http://www.idea.uoregon.edu](http://www.idea.uoregon.edu). 2002

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmanın aşamaları, veri toplama araçları ile araçların geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmektedir.

Araştırma Modeli

Araştırma da, ilköğretim okulları 5. sınıf Türkçe dersinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri; biliş ötesi stratejilerin farkındalığı ve biliş ötesi stratejilerin etkin kullanımı öğretilerek geliştirilmeye çalışılmıştır. Kontrol gruplarında geleneksel öğretim devam ederken; deney gruplarında içerisinde *planlama, izleme ve değerlendirilmenin* yer aldığı ve okuduğunu anlamaya yönelik biliş ötesi stratejilerin kullanımının öğretimi yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin erişimi ve başarıları biliş ötesi stratejilerin öğretimi ile geleneksel öğretim yöntemleri karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Öğretimde *kendi kendini sorgulama, pano yöntemiyle desteklenen sesli düşünme ve öğretmen modellemesi* teknikleri birlikte kullanılmıştır.

Yöntemlerin etkisini belirlemek amacıyla desen olarak, deneysel modeller içerisinde yer alan, *çok denekli- tek faktörlü deneysel desen* seçilmiştir. Bu bağlamda araştırma; ön test- son test kontrol gruplu desen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın dış geçerliliğini ve örneklemin temsil gücünü artırabilmek için Maltepe İlköğretim Okulu, Keçiören'de Melek Özen İlköğretim Okulu ve Sincan Cumhuriyet İlköğretim Okulu olmak üzere üç farklı okuldan toplam 6 grup seçilmiştir. Random atama yoluyla gruplardan 3'ü deney ve diğer 3'ü de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçüme tabi tutulmuşlardır. Deney gruplarında biliş ötesi stratejilerin kullanımının öğretilmesine yönelik çalışma yapılırken, kontrol gruplarında aynı üniteye ilişkin geleneksel öğretim etkinliklerine devam edilmiştir. Kontrol gruplarında uygulamalara dair

herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Tablo 1’de kullanılan sembollerden GD deney grubunu, GK kontrol grubunu, R grupların random yoluyla seçildiğini, Ön öğrencilere uygulanan ön testi, Sn ise uygulanan son testi ve BÖSÖ biliş ötesi stratejilerin öğretimini, GÖY geleneksel öğretimi ifade etmek için kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan deney deseni Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1. Deney Deseni

Grup	Ön Test	DeneySEL İşlem	Son Test
GD	R	Ön	BÖSÖ
GK	R	Ön	GÖY
GD	R	Ön	BÖSÖ
GK	R	Ön	GÖY
GD	R	Ön	BÖSÖ
GK	R	Ön	GÖY

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; biliş ötesi stratejileri *a- planlama, b- izleme ve c- değerlendirme*yi öğrenen öğrencilerin, okudukları bir metni anlamada *a- ana fikri bulma ve b- sonuç tahmini yapma* düzeyleri ile; geleneksel öğretimin uygulandığı öğrencilerin okudukları bir metni anlamada *a- ana fikri bulma ve b- sonuç tahmini yapma* düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde oluşturulmuştur.

Denenceler

1. Biliş ötesi stratejileri kullanarak *a- ana fikri bulan ve b- sonuç tahmini yapan* deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile; kontrol grubu öğrencilerinin

okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. Biliş ötesi stratejileri kullanarak a- *ana fikri bulmayı* ve b- *sonuç tahmini yapmayı* öğrenen deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin a- *ana fikri bulma* ve b- *sonuç tahmini yapmayla* ilgili okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin erişim puanları anlamlı düzeyde artış göstermektedir.

3. Biliş ötesi stratejileri kullanarak a- *ana fikri bulmayı* ve b- *sonuç tahmini yapmayı* öğrenen deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanları ile; geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin a- *ana fikir bulma* ve b- *sonuç tahmini yapmayla ilgili* okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

4. Biliş ötesi stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencilerinin a- *planlama*, b- *izleme*, c- *değerlendirme* ve d- *genel olarak* biliş ötesi stratejilerin farkındalık ölçeği ön test puanları ile; geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin a- *planlama*, b- *izleme*, c- *değerlendirme* ve d- *genel olarak* biliş ötesi stratejilerin farkındalık ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

5. Biliş ötesi stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel öğretimin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin a- *planlama*, b- *izleme*, c- *değerlendirme* ile d- *genel olarak* biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerine ilişkin erişim puanlarında anlamlı bir fark vardır.

6. Biliş ötesi stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencilerinin a- *planlama*, b- *izleme*, c- *değerlendirme* ve d- *genel olarak* biliş ötesi stratejileri kullanma son test puanları ile; geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin biliş ötesi strateji kullanmaya ilişkin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır .

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin okuma, yazma, problem çözme gibi çalışmalarında kendilerini gözlemlmelerine ve izledikleri adımların farkında olmalarına yardımcı olmak başarılarını artırmada önemlidir. Okullardaki öğretimin bu doğrultuda yapılması ve öğretmenlerin, öğrencilere düşünme süreçlerinin kazandırılmasında model olması gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler düşünme süreçlerini gözlemleyebilen ve bunları kendileriyle paylaşan, onlara model olan öğretmenlere de ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrencilerin düşünme becerileri kazanmasına ve bunları ne zaman uygulayacaklarını bilmesine rehber olan öğretmenler, öğrencilerinin başarılı olmasına daha çok yardımcı olabilmektedirler.

Biliş ötesi stratejilerin farkındalığı ile okunan metni daha iyi anlama arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Biliş ötesi stratejilerin okuduğunu anlama düzeyinin iyi ya da kötü olmasının ilişkili olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmede etkili biliş ötesi tekniklerini bilmesi ve kullanması önemlidir. Okuma sürecinde öğrencilerin okuduklarını kavramasını kolaylaştıracak stratejilerin öğretimine ilköğretim yıllarından başlanması gerekmektedir. Çünkü okuduğunu anlama ile ilgili temel ilköğretim birinci kademedede atılmaktadır.

Temel dil becerilerinden biri okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama bilişsel bir süreçtir yani okunan metnin temelde ne anlatmak istediğinin bilinmesidir. Fakat okuduğunu anlama zor bir süreçtir. Okuduğunu daha etkin anlamayı sağlayacak tüm stratejilerin işe birlikte koşulması gerekmektedir. Bu nedenle, biliş ötesi stratejilerin öğrencilerin okudukları bir metni anlamaya olan etkisini bulmak önemlidir. Biliş ötesi stratejiler okuduğunu anlamada önemli bir rol üstlenmektedir.

Biliş ötesi stratejiler okuduğunu anlamada önemli bir kavramdır. Daha önemlisi okuduğunu anlama zor bir süreçtir. Biliş ötesi stratejiler bu süreçte bilgiyi kontrol etme, yönlendirme ve düşünme becerileri sayesinde başarı getirir. Çünkü

okuma, metinden anlam çıkarma, anlama, öğrenme için çok çeşitli bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren amaçlı bir faaliyettir.

Öğrencilere sadece strateji eğitimi verilmemeli, aynı zamanda bu stratejileri *nasıl, ne zaman ve nerede* kullanacakları da öğretilmelidir. Düşünme elde bulunan bilgilerden başka bilgilere ulaşabilme ya da eldeki bilgilerden daha ötesine gitme becerisidir. O halde öğrencilere düşünmeyi düşünme becerilerini öğretmek yani biliş ötesi stratejileri öğretmek ve okuduğunu anlamada bu becerileri kullanmalarını sağlamak önemlidir.

Sayıtlar

1. Araştırma sonuçlarını etkileyebilecek ve kontrol altına alınamayan çeşitli değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı derece etkilemektedir.
2. Deney ve kontrol grupları için öğrencilerin ve öğretmenlerin eşleştirilmesi ile ilgili olarak yapılan işlemlerde, araştırmacının kontrolü dışında kalacak bazı değişkenler, araştırma bulgu ve sonuçlarını etkilemeyecek düzeyde kalmıştır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Araştırma Keçiören de Melek Özen İlk Öğretim Okulu, Maltepe İlk Öğretim Okulu ve Sincan Cumhuriyet İlk Öğretim Okulu beşinci sınıf öğrencileriyle,
2. İlköğretim okullarının beşinci sınıf Türkçe dersi içerisinde, okuduğunu anlama çalışmalarının yapıldığı ders saatleriyle,
3. Biliş ötesi stratejilerinin *a- planlama, b- izleme, c- değerlendirme* ve okuduğunu anlamayla ilişkisiyle,

4. Okuduğunu anlamada *ana fikri bulma ve sonuç tahmini yapma* ile,
5. *Kendi kendini sorgulama, pano yöntemiyle desteklenen sesli düşünme çalışması ve öğretmen modellemesi* yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Biliş: Öğrencinin bir nesne ya da olayın varlığına ilişkin bilgilenmesi ve bilinçli duruma gelmesi süreci (Demirel, 2001:20).

Biliş ötesi: Çocukların düşünceleri ve okuma da dahil öğrenme faaliyetleri konusunda sahip oldukları bilgi ve kontrolü; kişinin iç dili ya da kendi düşünmesi hakkında düşünmesi ve kendi bilişini etkileme yeteneği.

Biliş ötesi stratejiler: Düşünmeyi düşünmeyi sağlayan, öz farkındalık sürecini harekete geçiren planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinin tamamı (Flavell, 1979).

Okuduğunu Anlama: Ana fikri bulma, yazarın niyetini açıklama, yorum yapma, mantıksal çıkarsamalarda bulunma, okuduklarını hissetme yeteneği. Okuma, metinden anlam çıkarma, anlama, öğrenme için çok çeşitli bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren amaçlı bir faaliyet ve okuduğunu anlama neden-sonuç ilişkisi kurma ve bu sonuçlara dayanarak çeşitli varsayımlarda bulunabilme yeteneği (Özden, 2003:145).

Kısaltmalar

OAT: Okuduğunu anlama testi

BÖSFÖ: Biliş ötesi stratejilerin farkındalık ölçeği

ÖGF: Öğretmen gözlem formu

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2001-2002 öğretim yılında Keçiören'de Melek Özen İlköğretim Okulu, Maltepe İlköğretim Okulu ve Sincan Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda 5. sınıfta okuyan toplam 222 öğrenci ve 6 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında bulunan öğrenciler içerisinde uygulamaların tamamına katılmayan, araştırma süreci içerisinde ön test ya da son test uygulamalarına giremeyen ya da testlere hatalı cevaplar veren öğrenciler çıkartılmış ve araştırma 95'i deney grubu öğrencisi ve 95'i de kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 190 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Veri kaynaklığı yapan öğrenciler, tesadüfi örnekleme yoluyla ve grup yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Öğrencilerin grup yöntemiyle seçilmesinin nedeni, MEB sistemi içerisinde okullarda yer alan sınıfların yapılandırılmış ve önceden oluşturulmuş olmasıdır. Mevcut sınıf düzenini bozmadan, eğitim sistemi içerisindeki imkanlar dahilinde grup yöntemiyle seçilen sınıfların birbirine denk olmasını sağlayacak çalışmalar yapılmıştır. Bunlar; I. dönem Türkçe dersi karne notları, öğrencilerin kişisel bilgileri, sınıf mevcutları, cinsiyet dağılımı ve öğretmenlerin seçimi etkenleridir.

Grupların denkleştirilmesiyle ilgili çalışmalar yapılırken, ayrıca öğretmenlerin denkleştirilmesine de özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde mevcut imkanlar ölçüsünde; isteklilik, kıdem, cinsiyet ve yaş faktörleri dikkate alınmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan öğretmenlerden deney grubu öğretmenlerine, uygulama sürecine başlamadan önce araştırma konusu doğrultusunda, planlanan öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak iki haftalık eğitim verilmiştir. Verilen bu eğitim kapsamında biliş ötesi stratejilerin kapsamı, öğrencilerde gerçekleştirilmesi planlanan davranış değişikliklerinin neler olduğu ve bu değişikliklerin gerçekleştirilebilmesi için metinlerin nasıl işlenmesi gerektiği anlatılmıştır. Ayrıca, metinler üzerinde izlenmesi gerekli planlanan adımlar basamaklar halinde anlatılmıştır. Bununla birlikte sınıf içinde öğretmenlere gözlem yapma ve planların

nasıl uygulanabileceği fırsatının tanınabilmesi amacıyla, uygulamaların ilk haftasında araştırmacı tarafından bir ders saati öğretmenler ile birlikte yürütülmüştür.

Ayrıca deney grubu öğretmenlerine, uygulama sürecinde kullanılan öğretim ile ilgili olarak metinler üzerinde açıklamaların yapıldığı ve haftalara bölünmüş yönergeler (EK-4) verilmiştir. Üzerinde çalışılan metinler, çalışma grubunu oluşturan okullardaki öğretmenlerin izledikleri üniteler doğrultusunda ve her bir okuldaki “5. Sınıf Öğretmenler Zümre Kurulu” tarafından tespit edilen metinler içerisinde, uygulama zamanı da dikkate alınarak seçilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul ve Öğrenci Sayıları

OKUL	Grup	N
Maltepe İlköğretim Okulu	Deney Grubu	30
	Kontrol Grubu	32
Keçiören Melek Özen İlköğretim Okulu	Deney Grubu	35
	Kontrol Grubu	39
Sincan Cumhuriyet İlköğretim Okulu	Deney Grubu	44
	Kontrol Grubu	42
TOPLAM		222

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; I- *Okuduğumu Anlama Testi (OAT)* ve II- *Biliş Ötesi Stratejilerin Farkındalık Ölçeği (BÖSFÖ)* dir. Ayrıca araştırmacının uygulama sürecinde öğretmene yardım edilebilmesi ve bu süreç kapsamında meydana gelebilecek problem ya da aksaklıkların giderilebilmesi, öğretmene gerek duyulan doğrultuda yönlendirmelerin yapılabilmesi, bulgu ve yorumlar kısmında kullanılmak amacıyla III- *Öğretmen Gözlem Formu (ÖGF)* geliştirilmiştir.

I- Okuduğunu Anlama Testi (OAT)

Öğrencilerin okudukları metinleri anlama düzeylerini ölçmek amacıyla (ön test-son test) kullanılan bu ölçme aracı, 4 seçenekli 12 çoktan seçmeli ve üç açık uçlu sorudan oluşmaktadır (EK-1).

Kullanılan ölçme aracı, ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencileri için belirlenen hedef davranışlar temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Aracın geçerliliğinin belirlenmesinde ve artırılmasında ölçme değerlendirme, konu uzmanı ve araştırma yöntem bilim uzmanları ile ilkokul beşinci sınıf öğretmenleri olmak üzere toplam 15 kişilik bir grup görüşleriyle katkıda bulunmuştur.

Uzman ve öğretmenlerin görüşleri de alınarak geliştirilen test, Ankara'daki üç ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 200 öğrenciye uygulanmıştır. Bu ön uygulamadan elde edilen veriler puanlara dönüştürülmüş, geçerlilik ve güvenilirlikle ilgili çözümlenmeler yapılmıştır. Yapılan istatistik işlemlerden sonra gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılarak ikinci bir ön uygulama için farklı beş ilköğretim okulu daha seçilmiş ve ölçek tekrar uygulanmıştır.

Başlangıçta 13 madde olarak hazırlanan ölçme aracı; uzman görüşleri, madde güçlük düzeyleri, madde ayırıcılık indisleri ve toplam madde korelasyonları dikkate alınarak 12 çoktan seçmeli maddeye indirilmiştir. Aracın güvenilirliği, iç-tutarlılık katsayına dayalı olarak belirlenmiş ve güvenilirlik testi için Kuder-Richardson (KR 20) formülü uygulanmıştır. Aracın güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Tablo 3'te ölçek maddeleri ve her bir maddenin, madde toplam puanıyla ilişkisini gösteren (toplam madde puanı- madde ilişkisi) toplam madde korelasyonları verilmektedir.

Tablo 3. Ölçek Maddeleri ve Toplam Madde Korelasyonları

Maddeler	Toplam Madde Korelasyonları
1	.55
2	.41
3	.59
4	.34
5	.57
6	.56
7	.71
8	.64
9	.59
10	.59
11	.55
12	.61

Veri toplama aracının kapsam geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşleri alınırken, ölçüt geçerliliğinin belirlenmesi için öğrencilere uygulanan ön uygulama sonuçlarından yararlanılmıştır. Ölçüt geçerliliği bağlamında, öğrencilerin veri toplama aracından aldıkları puanların, karne notlarını yordama gücüne bakılmıştır. Yordama geçerliliği, basit regresyon analizi tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Tablo 4'te öğrencilerin karne notlarının yordanmasına yönelik regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Karne Notlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	P	İkili r
Sabit	2,120	0,274		7,727	0,000	
Okuduğumu anlama	0,264	0,032	0,746	8,377	0,000	0,746
R=0,746 R ² =0,556 F=70,168 P=0,000						

Tablo 4'te de görüldüğü gibi yordayıcı değişkenle, bağımlı değişken (yordanan) arasındaki korelasyon incelendiğinde, OAT puanları ile karne notu arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r= 0.75$) olduğu görülmektedir. İki değişken arasında pozitif bir ilişkinin olması, öğrencilerin okuduğunu anlama puanı arttıkça, karne notunun da arttığını göstermektedir. Okuduğunu anlama puanı tek başına, öğrencilerin karne puanına ilişkin toplam varyansın % 55.6'sını açıklamaktadır ($R=0.745$, $R^2=0.561$, $p<0.01$). Buna göre okuduğunu anlama ölçeğinin, öğrencilerin karne notlarındaki başarı ya da başarısızlığı tahmin edebildiği ve yordama geçerliliğinin bulunduğu söylenebilir.

II- Biliş Ötesi Stratejilerin Farkındalık Ölçeği (BÖSFÖ)

Öğrencilerin, öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları biliş ötesi stratejilerin farkında olup olmadıklarını ve farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla (ön test-son test) kullanılan bu ölçme aracı toplam 30 sorudan oluşmaktadır (EK-2).

Biliş Ötesi Stratejilere İlişkin Farkındalık Ölçeğinin hazırlanması aşamasında öncelikle, konuyla ilgili İngilizce ve Türkçe literatür incelenmiştir. Literatür incelemesinden elde edilen bilgiler yardımıyla veri toplama aracının kavramsal yapısı ve ana çerçevesi belirlenmiştir. Bu yapı ve çerçeveye uygun olarak geliştirilmiş bir ölçek tespit edilmiştir (Miholic, 1994:84-86). Ölçek üzerinde gerekli araştırma ve incelemeler yapılmış, uzman görüşleri alınmıştır. Bu ölçek esas alınarak öğrencilerin; okuduğunu anlamayla ilişkin olarak *a- planlama, b- izleme ve c- değerlendirme* olmak üzere üç temel biliş ötesi stratejisini kullanabilme bilgi ve becerisini ölçmeye yönelik toplam 40 soru hazırlanmıştır. Ölçek Ankara'daki üç farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 200 öğrenciye uygulanmıştır. Bu ön uygulamadan elde edilen veriler puanlara dönüştürülmüş, geçerlilik ve güvenilirlikle ilgili çözümlenmeler yapılmıştır. Yapılan istatistik işlemlerden sonra gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılarak ikinci bir ön uygulama daha için, birinci ön uygulamanın yapıldığı ilköğretim okullarından farklı beş ilköğretim okulu daha seçilmiş ve ölçek tekrar uygulanmıştır. Ön uygulamalardan elde edilen sonuçlar, hem geçerlilik hem de güvenilirlik çözümlenmelerinde kullanılmıştır.

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar doğru ve yanlış şeklinde kodlanarak; madde güçlük düzeyleri, madde ayıricılık indisleri, toplam madde korelasyonları, iç tutarlılık katsayısı (Kuder-Richardson-KR 20) ve geçerlilik için okuduğunu anlama puanlarını yordama gücü hesaplanmıştır. KR-20 formülüyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı .82'dir. Tablo 5'de ölçek maddeleri ve toplam madde korelasyonları, Tablo 6'da ise okuduğunu anlama puanlarını yordamaya yönelik regrasyon analizi sonuçları verilmektedir.

Yapılan analizlere dayalı olarak başlangıçta 40 madde olarak hazırlanan ölçme aracının, 10 maddesi çıkartılarak 30 maddeye indirilmiştir. Diğer taraftan toplam madde korelasyonu düşük görünen bir madde (Madde 11) ise konu uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, aracın kapsam geçerliliğini düşürebileceği gerekçesiyle çıkartılmamıştır. Ölçekte yer alan sorular öğrencilerin planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini ölçmek üzere eşit bir dağılımla düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan 1. 2. 3. 8. 9. 10.21. 22. 23. 24. Maddeler öğrencilerin planlama yapma; 11. 12. 13. 17. 18. 19. 20. 25. 26. 27. Maddeler izleme ve 4. 5. 6. 7. 14. 16. 28. 29. 30. Maddeler de değerlendirme yapma stratejilerinin tespit ve ölçülmesine yönelik olarak geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

Tablo 5. BÖSFÖ Maddeleri ve Toplam Madde Korelasyonları

Maddeler	Toplam Madde Korelasyonları
1	.47
2	.35
3	.52
4	.23
5	.48
6	.60
7	.64
8	.50
9	.40
10	.63
11	.19
12	.36
13	.56
14	.21
15	.45
16	.56
17	.35
18	.30
19	.69
20	.54
21	.45
22	.34
23	.62
24	.31
25	.67
26	.36
27	.87
28	.21
29	.45
30	.39

Tablo 6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	P	İkili r
Sabit	2,867	1,360		2,109	0,039	
Biliş Ötesi Strateji Farkın.	0,240	0,058	0,483	4,132	0,000	0,483
R= 0.483 R ² =0.234 F= 17.075 P=0.000						

Tablo 6'da görüldüğü gibi yordayıcı değişkenle, bağımlı değişken (yordanan) arasındaki korelasyon incelendiğinde, biliş ötesi strateji farkındalık ölçeği puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = 0.48$) olduğu görülmektedir.

İki değişken arasında pozitif bir ilişkinin olması, öğrencilerin biliş ötesi strateji farkındalık puanı arttıkça, okuduğunu anlama puanlarının da arttığını göstermektedir. Biliş ötesi stratejilerin farkındalık puanı öğrencilerin okuduğunu anlama puanına yönelik toplam varyansın % 23.4'ünü açıklamaktadır ($R=0.483$, $R^2=0.234$, $p<0.01$). Buna göre biliş ötesi strateji farkındalığının, öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarı ya da başarısızlığını tahmin edebildiği ve yordama geçerliliğinin bulunduğu söylenebilir.

III- Öğretmen Gözlem Formu (ÖGF)

Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları etkinlikleri gözlemek, gerek duyulan aşamalarda yardım edebilmek ve destek olabilmek amacıyla kullanılan bu ölçme aracı; öğrencilerin a. *okumadan önce*, b. *okuma sırasında* ve c. *okumadan sonra* olmak üzere izlemesi gereken adımları ve öğretmenlerin yapması gereken yönlendirmeleri gözlemek üzere, üç alt bölüm ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır (EK-3).

Gözlem Formu, deney grubunda yer alan öğretmenlerin öğretim yöntemiyle ilgili olarak öğretim sürecinde yapması gereken etkinliklere yönelik olarak

hazırlanmıştır. Ölçek öğretmenlerin uygulamaya yönelik eksikliklerini değerlendirmenin ötesinde, onlara yardımcı olmak amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin araştırmaya genel katkısı, *herhangi bir denenceye yönelik veri toplamak değil, sonuçlara daha iyi yorum getirebilmektir*. Bu nedenle ölçek yalnızca uzman görüşlerine ve literatür bilgilerine dayalı olarak hazırlanmış ve veri toplanmadığı için geçerlilik-güvenirlilikle ilgili diğer istatistik çalışmalar yapılmamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle verilerin toplanması amacıyla ilgili literatür, İngilizce ve Türkçe yayınlar incelenmiş, üniversite kütüphaneleri ve internet taramaları yapılmıştır. Elde edilen bilgilere dayalı olarak hazırlanan veri toplama aracının ön uygulaması Şubat ayının ilk üç haftasında yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları değerlendirildikten ve yeniden düzenlendikten sonra Mart ayında ise ikinci kez yeni bir ön uygulama çalışması daha yapılmıştır. Elde edilen verilerle ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yenilenmiştir. Ön uygulama çalışmaları tamamlanan ve gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılan veri toplama araçları, Mart ayının üçüncü haftasından Haziran ayının ikinci haftasına kadarki sürede Keçiören'de Melek Özen İlköğretim Okulu, Maltepe İlköğretim Okulu ve Sincan Cumhuriyet İlköğretim Okullarının beşinci sınıflarındaki öğrenci ve öğretmenler ile birlikte yürütülmüştür.

Uygulamaların ilk iki haftasında öğretmenlere uygulanacak öğretim yöntemine yönelik eğitim verilmiştir. Araştırma süreci tamamlandıktan sonra ise öğretmenlere birer adet *teпки formu* verilmiş ve yapılan öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir (EK- 5).

Diğer taraftan araştırmacı tarafından öğrencilerin I. Dönem Türkçe dersi karne notları okul idarelerinin bilgisayar kayıtlarından temin edilmiş ve ayrıca öğrencilere kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol grupları oluşturularak ön test uygulanmıştır. Gruplar oluşturulduktan sonra 8 haftalık uygulama faaliyetlerine geçilmiştir. Uygulama süresince, araştırmacı

etkinlikleri gözlemci olarak izlemiş ve gerekli durumlarda öğretmenlere yardımcı olmuştur. Haziran ayının ikinci haftasında da deney ve kontrol gruplarında son test uygulamaları yapılarak araştırmanın uygulama süreci tamamlanmıştır.

Uygulama

Araştırma öğrencileri okuduğunu anlama düzeylerini artırıcı biliş ötesi stratejiler konusunda yönlendirmek ve onların bu stratejileri kullanma becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülmüştür. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi doğrultusunda veri toplama araçları geliştirilmiş ve gerekli istatistik işlemlerden sonra uygulamalara başlanmıştır. Uygulama sürecinde çalışma grubundaki kontrol grubu öğrencileri geleneksel öğretime devam etmişlerdir. Deneysel işlemler sadece deney grubu öğrencileriyle birlikte yürütülmüştür. Deney grubunda yürütülen uygulamalar basamaklar halinde şöyle özetlenebilir:

- a. Strateji eğitimi deney grubu öğrencilerine sekiz haftalık bir süreyle verilmiştir. Strateji eğitimi sırasında üç tür teknik birlikte kullanılmıştır. Bunlar; tüm sınıfa uygulanan öğretmen modellemesi, kendi kendini sorgulama ve pano yöntemiyle desteklenen sesli düşünme çalışmalarıdır.
- b. Derslerde öğretmen tarafından yöneltilen metne yönelik direkt sorular ve grup tartışmalarıyla öğrencilerin okuma stratejileri konusunda düşünmesini sağlama amaçlanmıştır. Öğretmenler başlangıçta öğrencilere okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında izleyecekleri adımlar hakkında sesli yönlendirmeler vermişlerdir.
- c. Okunacak metne geçmeden önce öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen modellemesi, öğrencilerin kendi kendilerini sorgulaması ve sesli düşünme işe birlikte koşularak, bir metni okumaya başlamadan önce ön bilgilerin hatırlanması gerektiğinin önemi, amaç saptama, amaca ulaşmak için zamanı ayarlama konularında çeşitli yönlendirmeler örnekler üzerinde durularak verilmiştir.

- d. Özellikle ön bilgileri kullanarak ve metnin başında yer alan resimlerden faydalanarak, metnin başlığı hakkında çıkarsamalarda bulunma, başlığı tahmin etme, metnin resmi üzerinde inceleme yapma kısacası metni tarama, gözden geçirme çalışmaları yapılmıştır.
- e. Öğrencilerin metni okumaya başladığında kendi kendilerini nasıl izleyebilecekleri ve okumayı tamamladıklarında kendi kendilerine nasıl bir değerlendirme yapacakları öğretmen modellemesiyle gösterilmiştir.
- f. Öğrencilerin biliş ötesi stratejileri geliştirmesinde öğretmenler önemli bir rol üstlenmişlerdir. Bunun için stratejiler öğretmenler tarafından gösterilmiş, öğrencilerin stratejileri uygulayabilmesi için öğretmenler rehberlik yapmış ve öğrencilere izledikleri adımlar konusunda mutlaka geri bildirim verilmiştir.
- g. Öğretmenler ayrıca çocuklara metinler ile ilgili sorular sormuşlar ve grup tartışmaları yoluyla öğrencileri düşünmeye ve cevapları bulmaya yöneltmişlerdir. Bunun için ilgi uyandırmış ve onları motive etmişlerdir.
- h. Seçilen metinlerin yapısına bağlı olarak çeşitli biliş ötesi stratejiler seçilmiştir. Planlama, izleme (öz- farkındalık), değerlendirme becerilerini kullanarak; ana fikri bulma, sonuç tahmini yapma, kahramanları bulma vb gibi. Bu konuda öğrencilerin düşünmesi sağlanmıştır. Bu noktada öğrencilerin ön bilgilerinden ve metnin başlığından hareket edilmiştir. Öğretmen tarafından öğrencilerin öğrenmesi gereken bu stratejiler örneklendirilmiş, açıklanmıştır.
- i. Öğretmen modellemesiyle birlikte uygulamalarda kendi kendini sorgulama tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin uygulamalarında, öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Öğrencilere; metnin ana fikrini bulma, detayları görebilme, metin içinde verilen örnekleri tespit etme,

metinde geçen önemli isim, yer ya da tarihleri fark edebilme konularında sesli yönlendirmeler yapılmıştır.

- j. Kendi kendini sorgulamalarda çalışma kağıtlarından yararlanılmıştır. Öğrencilere üzerlerinde kim? ne? ne zaman? nasıl? niçin? vb. yönlendirmelerin bulunduğu bu çalışma kağıtlarını kullanarak öğrencilerin, metni incelemeleri, metin üzerinde düşünmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler daha sonra bu kağıtlar olmadan bir metni okuma sürecinde nasıl bir sorgulama yapmaları gerektiği konusunda öğretmen modellemesiyle yönlendirilmişlerdir.
- k. Ayrıca uygulamalarda öğrenciler ile düşünme üzerinde konuşmanın önemli olmasından dolayı sesli düşünme çalışmaları yoğunlaştırılmıştır. Sesli düşünme çalışmasının başlangıcında öğretmen özellikle ana fikri nasıl bulduğu ve sonuç çıkarsamaları ile ilgili sesli düşünerek örnek olmuştur.
- l. Sesli düşünme çalışmaları yapılırken metin içerisinde tahminde bulunma, hayal kurma, benzerlikleri paylaşma, şaşırtıcı noktaları bulma gibi basamaklar uygulanmıştır. Ayrıca sesli düşünme çalışmalarında yapılandırılmış diyalog adımları uygulanmıştır.
- m. Uygulamada sesli düşünme çalışmalarında bu yapılandırılmış diyalog adımlarıyla birlikte resimlerden de yararlanılmıştır. Resimler diyalog adımlarının sırası dikkate alınarak birden beşe kadar numaralandırılmıştır. Bu hazırlanan resimler sınıf panolarına asılmış ve derslerde yapılmaya çalışılan düşünme adımlarının daha somut hale getirilmesi ve öğrenciler tarafında daha kolay anlaşılabilmesi hedeflenmiştir.
- n. Kullanılan pano resimlerinde 1- *tara- sor*, 2- *sor- anlat*, 3- *motive ol- dene*, 4- *kontrol et- düzelt* ve 5- *gözden geçir- kutla* aşamaları yer almaktadır. Resimlerde kullanılan yönlendirmeler öğrencilerin kolaylıkla anlayabileceği ve gördükleri zaman izlemeleri gereken adımları daha rahatlıkla fark

edebileceğinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Bir taraftan öğretmen modellemesi, diğer taraftan kendi kendini sorgulama uygulamaları yapılırken, sesli düşünme etkinlikleriyle birlikte resimler öğrencilere somut düşünme süreci ve kolaylığı sağlamıştır.

Uygulama genel olarak üç aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada, *okuma hedefleri, okuma planı oluşturma ve stratejilere ilişkin farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır*. İkinci aşamada, *metnin anlamını kavramayla ilgili spesifik stratejiler üzerinde durulmuştur*. Son aşamada ise, *okuduğunu anlamayı gözlemlemenin gerekliliği ve önemi vurgulanmıştır*.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlemesinde SPSS, Excel ve Statistica paket programlarından yararlanılmıştır. Anılan paket programlardan yararlanılarak, denenceler doğrultusunda; deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarının karşılaştırılmasında aritmetik ortalama, standart sapma, bağımlı ve bağımsız t-testi; okuduğunu anlama düzeyine biliş ötesi strateji kullanmanın etkisini belirlemek amacıyla da basit regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak verilmektedir.

BÖLÜM III

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler, öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait bilgiler ve araştırma denenceleriyle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar verilmiştir. Denenceler iki ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; a. okuduğunu anlama becerileri ve b. biliş ötesi stratejileri kullanmadır.

I- ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER

a. Cinsiyet

Tablo 7'den de anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin aşağı yukarı beşte üçü (% 57,4'ü) kız ve beşte ikisi (% 43'ü) erkektir. Deney ve kontrol gruplarında bu durum hemen hemen fark etmemektedir. Kız öğrenciler ve erkek öğrenciler çalışma grubu içerisinde dengeli bir dağılım göstermişlerdir.

Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Deney		Kontrol		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
Kız	54	56,8	55	57,9	109	57,4
Erkek	41	43,2	40	42,1	81	42,6
Toplam	95	100,0	95	100,0	190	100,0

b. Kardeş Sayısı

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı (%50) bir kardeşe sahip iken; dörtte biri (%26) iki kardeşe sahiptir. Gruplar içindeki duruma bakıldığında ise, kontrol grubu öğrencilerinin yarısının (%51) tek kardeşe sahip olduğu ve deney grubunda da durumun değişmediği görülmektedir (%48). Daha sonraki sırada dörtte birlik (%26) dilimle iki kardeş sahibi olma gelmekte ve durum grup içindedeki paralellik

göstermektedir. Dört ve daha üzeri sayıda kardeşe sahip olma ise yok denecek kadar azdır. Duruma ilişkin bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Kardeş Sayısı

Cinsiyet	Deney		Kontrol		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
Kardeşi Yok	16	16,8	9	9,5	25	13,2
1 Kardeş	46	48,4	48	50,5	94	49,5
2 Kardeş	26	27,4	24	25,3	50	26,3
3 Kardeş	5	5,3	9	9,5	14	7,4
4 Kardeş	-	-	4	4,2	4	2,1
5 Kardeş-Üzeri	2	2,1	1	1,1	3	1,6
Toplam	95	100,0	95	100,0	190	100,0

c. Babanın Öğrenim Düzeyi

Tablo 9’da öğrencilerin babalarının öğrenimlerinin ilkökul, ortaokul, lise ve dengi okul düzeylerinde yüzdeler olarak birbirlerine yakın bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin babalarının aşağı yukarı dörtte biri (%28) lise ve dengi okul mezunu, dörtte birlik (%26) kısmı ortaokul ve beşte biri (%23) de ilkökul mezunudur. Deney ve kontrol grubu çocuklarının babalarının öğrenim durumunda farklılık olup olmadığı ifadelendirildiğinde, gruplar içerisinde babası üniversite mezunu olanlar %18 dilimi oluşturmaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyi

Babasının Öğrenim Düzeyi	Deney		Kontrol		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
İlkokul	18	18,9	26	27,4	44	23,2
Ortaokul	26	27,4	24	25,3	50	26,3
Lise ve Dengi	32	33,7	21	22,1	53	27,9
Üniversite	17	17,9	17	17,9	34	17,9
Y. Lisans/ Doktora	1	1,1	2	2,1	3	1,6
Okur- Yazar	1	1,1	5	5,3	6	3,2
Toplam	95	100,0	95	100,0	190	100,0

d. Baba Mesleği

Araştırmanın deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin beşte ikisinin (%42) babasının mesleği diğer kategorisine girmektedir. Bu grup içerisinde yer alan meslekler vasıfsız iş gücünü gerektiren ya da herhangi bir sosyal güvencesi olmayan iş gruplarını ifade etmektedir. Daha sonraki sırayı üçte birlik (%32) dilimle serbest meslek grubu oluşturmaktadır. Öğrencilerin beşte birinin (%21)'nin babası memurdur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin babalarının meslek grupları açısından dağılımları arasında fark bulunmamaktadır. Durum Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Babalarının Mesleği

Babasının Mesleği	Deney		Kontrol		Toplam	
	f	%	F	%	F	%
Öğretmen	2	2,1	3	3,2	5	2,6
Serbest Meslek	35	36,8	25	26,3	60	31,6
Mühendis	3	3,2	2	2,1	5	2,6
Doktor	-	-	1	1,1	1	,5
Memur	18	18,9	21	22,1	39	20,5
Diğer	37	38,9	43	45,3	80	42,1
Toplam	95	100,0	95	100,0	190	100,0

e. Annenin Öğrenim Düzeyi

Tablo 11'de de görüldüğü gibi öğrencilerin yaklaşık yarısının (%46) annesi ilkokul mezunudur. Daha sonraki sırayı beşte birlik (%21) oranla ortaokul mezunu olma ve yaklaşık beşte birlik dilimde (%17,4) lise ve dengi okul mezunu olma yer almaktadır. Üniversite mezunu olanlar ise % 12' dir. Durum grup içerisinde de hemen hemen benzer bir dağılım vermektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeyi

Annelerinin Öğrenim Düzeyi	Deney		Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	F	%
İlkokul	40	42,1	48	50,5	88	46,3
Ortaokul	22	23,2	18	18,9	40	21,1
Lise ve Dengi	18	18,9	15	15,8	33	17,4
Üniversite	12	12,6	11	11,6	23	12,1
Y. Lisans/ Doktora	2	2,1	1	1,1	3	1,6
Diğer	1	1,1	2	2,1	3	1,6
Toplam	95	100,0	95	100,0	190	100,0

f. Anne Mesleği

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (%79) annesi ev hanımıdır. Deney ve kontrol grupları içerisinde durum farklılık göstermemektedir. Ayrıntılar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Annelerinin Mesleği

Annelerinin Mesleği	Deney		Kontrol		Toplam	
	f	%	F	%	F	%
Ev Hanımı	74	77,9	76	80,0	150	78,9
Öğretmen	3	3,2	5	5,3	8	4,2
Mühendis	1	1,1	-	-	1	,5
Doktor	-	-	1	1,1	1	,5
Memur	9	9,5	5	5,3	14	7,4
Diğer	8	8,4	8	8,4	16	8,4
Toplam	95	100,0	95	100,0	190	100,0

g. Ailelerin Aylık Gelir Durumu

Tablo 13’te öğrencilerin aylık ortalama gelirlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılanların aşağı yukarı beşte üçünün (%33) aylık gelirinin 251- 500 milyon civarında olduğu ve dörtte birinin

gelirinin 250 milyon ve daha da azı olduğu görülmektedir. Aylık gelirleri 501-750 milyon olanlar da beşte bir (%22)' lik bir kısmı oluşturmaktadırlar. Deney ve kontrol grupları arasında yakın bir dağılım görülmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumu

Annelerinin Mesleği	Deney		Kontrol		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
250 Milyon ve Daha Az	24	25,3	25	26,3	49	25,8
251-500 Milyon	29	30,5	34	35,8	63	33,2
501-750 Milyon	22	23,2	20	21,1	42	22,1
751-1 Milyar	12	12,6	10	10,5	22	11,6
1 Milyar ve Üzeri	8	8,4	6	6,3	14	7,4
Toplam	95	100,0	95	100,0	190	100,0

g. Ev Sahibi Olma Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte ikisi (% 61) evlerinin kendilerine ait olduğunu belirtirken; aşağı yukarı üçte biri (% 33)'si ise kiracı olduklarını söylemişlerdir. Grup içi durum aşağı yukarı birbirine yakındır.

Tablo 14. Öğrencilerin Evlerinin Kendilerine Ait Olma Durumları

Kendilerine Ait Olma Durumları	Deney		Kontrol		Toplam	
	F	%	f	%	F	%
Kendi Evi	63	66,3	53	55,8	116	61,1
Kira	29	30,5	34	35,8	63	33,2
Lojman	2	2,1	6	6,3	8	4,2
Diğer	1	1,1	2	2,1	3	1,6
Toplam	95	100,0	95	100,0	190	100,0

h. Kendilerine Ait Oda Sahibi Olma Durumu

Tablo 15'de öğrencilerin evlerinde kendilerin ait bir odalarının olup olmadığına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerin üçte ikisi (% 67)'si

kendilerine ait bir odaları olduğunu belirtmektedirler. Kendilerine ait odaları olmayanlar ise üçte bir (%33)'dir. Deney ve kontrol gruplarında dağılım benzer şekildedir.

Tablo 15. Öğrencilerin Odalarının Kendilerine Ait Olma Durumu

Kendilerine Ait Odalarının Olma Durumları	Deney		Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	F	%
Evet	65	68,4	62	65,3	127	66,8
Hayır	30	31,6	33	34,7	63	33,2
Toplam	95	100,0	95	100,0	190	100,0

1. Ders Çalışırken Aile Bireylerinden Yardım Alma

Araştırmaya katılan öğrencilerin beşte dördü (%80) ders çalışırken aile büyüklerinden bazen yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Derslerine çalışırken aile büyüklerinden yardım alanlar ise sadece aşağı yukarı onda birlik (%13) bir kısmı oluşturmaktadırlar.

Tablo 16. Öğrencilerin Aile Bireylerinden Yardım Alma Durumları

Aile Bireylerinden Yardım Alma Durumu	Deney		Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	F	%
Evet	11	11,6	13	13,7	24	12,6
Hayır	7	7,4	8	8,4	15	7,9
Bazen	77	81,1	74	77,9	151	79,5
Toplam	95	100,0	95	100,0	190	100,0

Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kişisel özelliklerine ait bilgiler *özetlenmek istenirse*;

Araştırmaya katılan öğrencilerin aşağı yukarı beşte üçü (% 57,4'ü) kız ve beşte ikisi de (% 43'ü) erkektir. Deney ve kontrol gruplarında bu durum hemen hemen benzer bir dağılım göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı (%50) bir kardeşe sahip iken; dörtte biri (%26) iki kardeşe sahiptir. Gruplar içindeki duruma bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin yarısının (%51) tek kardeşe sahip olduğu ve deney grubunda da durumun değişmediği görülmektedir. Daha sonraki sırayı dörtte birlik (%26) dilimle iki kardeş sahibi olma almakta ve bu dağılım grup içindedeki paralellik göstermektedir. Dört ve daha üzeri sayıda kardeşe sahip olan ise yok denecek kadar azdır.

Öğrencilerin babalarının öğrenimlerinin ilkökul, ortaokul, lise ve dengi okul düzeylerinde yüzdeler olarak birbirlerine yakın bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin babalarının aşağı yukarı dörtte biri (%28) lise ve dengi okul mezunu, dörtte birlik (%26) kısmı ortaokul ve beşte biri (%23) de ilkökul mezunudur. Gruplar içerisinde babası üniversite mezunu olanlar ise yalnızca beşte birlik bir (%18) dilimi oluşturmaktadır.

Araştırmanın deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin beşte ikisinin (%42) babasının mesleği diğer kategorisine girmektedir. Bu grup içerisinde yer alan meslekler vasıfsız iş gücünü gerektiren ya da herhangi bir sosyal güvencesi olmayan iş gruplarını ifade etmektedir. Daha sonraki sırayı üçte birlik (%32) dilimle serbest meslek grubu oluşturmaktadır. Öğrencilerin beşte birinin (%21)'nin babası da memurdur. Öğrencilerin yaklaşık yarısının (%46) annesi ilkökul mezunudur. Deney ve kontrol grupları içinde de durum bunu ifade etmektedir. Daha sonraki sırayı beşte birlik (%21) oranla ortaokul mezunu olma ve yaklaşık beşte birilik dilimde (%17,4) lise ve dengi okul mezunu olma yer almaktadır. Üniversite mezunu olanlar ise % 12' dir. Deney ve kontrol gruplarında da benzer bir dağılım görülmektedir. Hem deney grubu ve hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%79) annesi ev hanımıdır.

Öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirleri açısından durum incelendiğinde; araştırmaya katılanların aşağı yukarı beşte üçünün (%33) aylık gelirin 251- 500 milyon civarında olduğu ve dörtte birinin (%26) ise 250 milyon ve daha da azı olduğu görülmektedir. Aylık gelirleri 501-750 milyon olanlar da beşte bir (%22)' lik bir kısmı oluşturmaktadırlar. Deney ve kontrol grupları için durum paralellik seyretmektedir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin beşte üçü (% 61) evlerinin kendilerine ait olduğunu belirtirken; aşağı yukarı üçte biri (% 33)'si ise kiracı olduklarını söylemişlerdir.

Öğrencilerin evlerinde kendilerin ait bir odalarının olup olmadığına ilişkin durum incelendiğinde; öğrencilerin beşte ikisi (% 67)'si kendilerine ait bir odaları olduğunu belirtirken; kendilerine ait odaları olmayanlar üçte bir (%33)'dir. Deney ve kontrol gruplarında dağılım benzer şekildedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin beşte dördü (%80) ders çalışırken aile büyüklerinden bazen yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Aile büyüklerinden yardım alanlar ise sadece aşağı yukarı onda birlik (%13) bir kısmı oluşturmaktadırlar. Öğrencilerin ailelerinden ders çalışırken çoğunlukla yardım alamadıkları görülmektedir.

II- ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER

Deney ve kontrol grupları bu araştırmada, grupların öğretmenlerinin de genel bir tanımlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmanın kapsamında toplam altı öğretmen yer almaktadır. Öğretmenler başta isteklilik açısından olmak üzere mevcut koşullar göz önünde bulundurularak cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan okul gibi özellikler açısından eşitlenmeye çalışılmıştır. Bu duruma ait bilgiler sayının az olması nedeniyle sadece sayısal olarak Tablo17'de verilmiştir.

Tablo 17. Çalışma Evreni İçerisinde Yer Alan Öğretmenler

Değişken		N
Cinsiyet	Erkek	2
	Bayan	4
	Toplam	6
Yaş	27-32	2
	33-38	1
	39-44	1
	45-üzeri	2
	Toplam	6
Medeni Durum	Evli	6
Çocuk Sayısı	Çocuğu Yok	1
	1 Tane	2
	2 Tane	3
	Toplam	6
Öğretmenlik Mesleğini Seçme Şekli	İsteyerek	4
	Tesadüfen	1
	Diğer	1
	Toplam	6
Kıdem	5 Yıldan Az	2
	6-10 Yıl	2
	20-Üstü Yıl	2
	Toplam	6
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	1
	Fen Edebiyat Fakültesi	1
	Diğer	4
	Toplam	6
Mesleğinde Karriyer Yapma İsteği	Düşünmüyorum	1
	İhtiyaç Duymuyorum	1
	Olabilir	2
	İstemiyorum	2
	Toplam	6
Ders Dışında Okulda Bulunma İsteği	Olabilir	3
	Hayır	3
	Toplam	6
Daha Önce Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	4
	Hayır	2
	Toplam	6
Yeni Araştırmalarla İlgili Olma Durumu	Çok	1
	Kısmen	5
	Toplam	6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinden elde edilen sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin ikisi erkek ve dördü de bayandır. Öğretmenlerin ikisi 45 yaş üzeri, diğer dört öğretmenin yaşları ise 35 ve 38 yaş arasındadır. Hepsisi evli olan öğretmenlerin iki tanesinin üç ve bir tanesinin de iki çocuğu bulunmaktadır.

Öğretmenler mesleklerini ağırlıklı olarak isteyerek seçtiklerini belirtmişlerdir. Kıdemleri açısından durum değerlendirildiğinde birbirlerine yakın bir dağılım oluşturmuşlardır. İki öğretmen Eğitim Enstitüsü mezunu olduklarını ve ön lisans eğitimlerini tamamladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir tanesi Eğitim Fakültesi, bir diğeri Fen Edebiyat Fakültesi mezunu iken; iki öğretmen ise farklı fakültelerden (İletişim Fakültesi ve Kütüphanecilik Bölümü) mezun olmuşlar ve mesleğe alan dışından atanmışlardır. Öğretmenlerden sadece ikisi mesleklerinde kariyer yapmak istediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin dördü daha önce öğretim süreçleri ve iletişim konularıyla ilgili çeşitli hizmet içi eğitim kurslarına katılmışlar ve diğer iki öğretmen ise hiçbir kursa katılmamıştır.

III- ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölüm, okuduğunu anlama kapsamı içerisinde yer alan *a- ana fikir bulma* ve *b- sonuç tahmini yapma* becerilerine yönelik öğrencilerden elde edilen bulguları ve yorumları içermektedir.

BİRİNCİ DENENCEYE AİT BULGULAR

Biliş ötesi stratejileri kullanarak *a- ana fikri bulan* ve *b- sonuç tahmini yapan* deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile; kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Denencesine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Bu denencenin test edilmesi için deney ve kontrol grubu öğrencilerine öğretimden önce ana fikir ve sonuç tahmini yapmaya yönelik bir ön test uygulanmıştır. Tablo 18’de öğrencilerin ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve Grafik 1’de de ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 18. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

BECERİLER	GRUP	N	\bar{x}	Ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p	Anlam
ANA FİKİR BULMA	DENEY	95	8,72	2,23	0,380	189	1,194	0,234	-
	KONTROL	95	9,10	2,17					
SONUÇ TAHMİNİ	DENEY	95	1,24	,94	0,090	189	0,656	0,513	-
	KONTROL	95	1,15	,96					

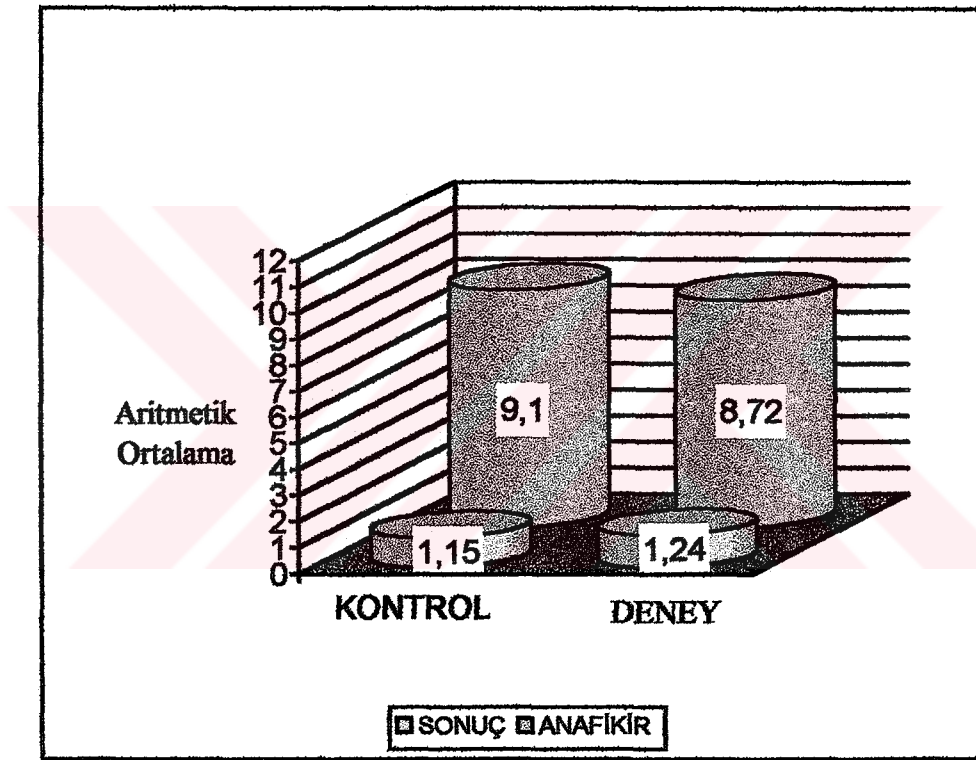
$P > 0.05$ (-) Anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir.

Tablo 18’de de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin *ana fikri bulmaya* yönelik okuduğunu anlama ön test puan ortalaması $\bar{x} = 8,72$ iken; kontrol grubunun puan ortalaması $\bar{x} = 9,10$ olarak bulunmuştur. Yapılan t-testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında görülen fark, $\alpha = 0,05$ düzeyinde manidar bulunmamıştır [$t = 1,194$, $p > 0,05$].

Aynı şekilde, deney grubu öğrencilerinin *sonuç tahmini* yapmaya yönelik okuduğunu anlama testi ön test puan ortalaması $\bar{x} = 1,24$; kontrol grubunun puan ortalaması ise $\bar{x} = 1,15$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun *sonuç tahmini* yapmaya yönelik okuduğunu anlama ön test puanları arasındaki bu fark $\alpha = 0,05$ düzeyinde manidar değildir [$t = 0,656$, $p > 0,05$]. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrenciler; sınıf mevcutları, sosyo-ekonomik düzey, öğretmen faktörü, cinsiyet ve başarı notları açısından eşleştirilmiş ve eşitlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlamaya yönelik ön test

puanlarının hem ana fikir bulma hem de sonuç tahmini yapma davranışlarında anlamlı bir fark oluşturmamış olması doğaldır. Bu sonuca göre araştırmada ele alınan *birinci denence kabul edilmiştir.*

Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması



İKİNCİ DENENCEYE AİT BULGULAR

Biliş ötesi stratejileri kullanarak a- *ana fikri bulmayı* ve b- *sonuç tahmini yapmayı* öğrenen deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin a- *ana fikri bulma* ve b- *sonuç tahmini yapmayla* ilgili okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin erişiş puanları anlamlı düzeyde artış göstermektedir.

Bu denenceyi test etmek için deney grubu olarak belirlenen öğrencilere sekiz haftalık bir süreyle okuduğunu anlamaya yönelik biliş ötesi stratejiler konusunda öğretim yapılırken, kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel öğretime devam etmişlerdir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere ön test uygulaması yapılırken ve daha sonraki sekiz haftalık süre boyunca, araştırma kapsamı hakkında ve amaç hakkında herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Öğretimden önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test, öğretimden sonra ise her iki gruba da son test uygulanmıştır. Öğrencilerin ana fikir bulma ve sonuç tahmini yapma davranışlarına ilişkin okuduğunu anlamaya yönelik erişiş (ön test-son test) puanları hesaplanmıştır. Tablo 19’da öğrencilerin erişiş puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin eşleştirilmiş t-testi sonuçları ve Grafik 2’de ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişiş Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

DAVRANIS	GRUP	TEST	N	\bar{x}	Ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	P	Anlam
ANA FIKRI BULMA	DENEY	ÖNTEST	95	8,72	2,23	0,3511	94	1,219	0,226	-
		SONTEST	95	9,07	2,29					
	KONTROL	ÖNTEST	95	9,16	2,17	0,5208	94	1,841	0,069	-
		SONTEST	95	8,63	2,21					
SONUÇ TAHMİNİ	DENEY	ÖNTEST	95	1,24	,94	0,6809	94	4,995	0,000	*
		SONTEST	95	1,93	,94					
	KONTROL	ÖNTEST	95	1,15	,96	0,2396	94	1,800	0,075	-
		SONTEST	95	1,42	1,03					

$P > 0.05$ (-) Anlamli bir fark olmadığını ve (*) anlamli fark olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 19’da da görüldüğü gibi okuduğunu anlamaya yönelik biliş ötesi stratejileri kullanımının öğretildiği deney grubu öğrencilerinin *ana fikri bulmaya* ilişkin ön test puan ortalaması $\bar{x} = 8,72$ iken, son test puan ortalaması $\bar{x} = 9,07$ ’ye ulaşmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ana fikir bulma konusunda elde ettikleri başarılarında önemli bir oranda artış oluşmuştur. Fakat bu artış istatistik işlemler sonucunda manidar bulunmamıştır. Yapılan uygulamaların süre olarak sekiz haftalık bir dilimi ve haftanın içinde sadece Türkçe dersi kapsamında okuduğunu anlama ders saati içerisinde yapılmış olması ve öğrencilerin tekrarlar için ya da alıştırmalar için

daha fazla bir zamana sahip olmamasının bu sonuç üzerinde önemli derecede etkili olduğu düşünülebilir.

Deney grubu öğrencilerinin sonuç tahmini yapmaya ilişkin ön test puan ortalaması $\bar{x}=1.24$ iken, son test puan ortalaması $\bar{x}=1,93$ 'e ulaşmıştır. Yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin *ana fikri bulmaya* yönelik puan ortalamaları arasındaki artış (erişi), $[t=1.219; p>0.05]$ manidar bulunmazken, *sonuç tahmini* yapmaya yönelik puan ortalamaları arasındaki artış $[t=4.995; p<0.05]$, $\alpha=0.05$ düzeyinde manidar bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarında ana fikri bulmaya yönelik de bir artış oluşmuştur. Fakat özellikle sonuç tahmininde bulunma konusundaki artış anlamlılık göstermiştir.

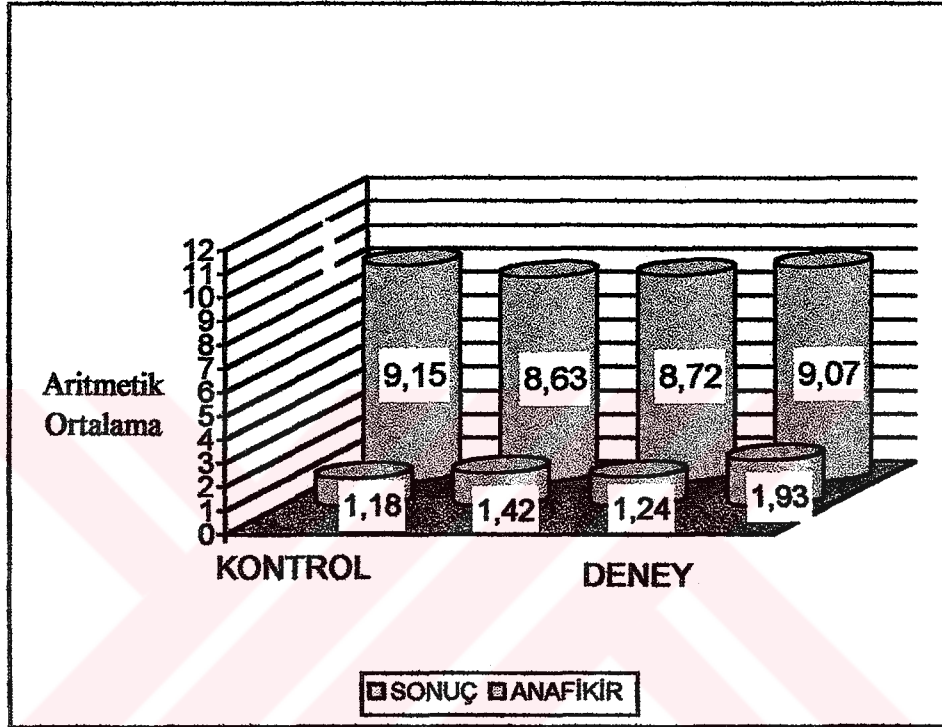
Geleneksel öğretimin uygulandığı *kontrol* grubu öğrencilerinin *ana fikri bulmaya* ilişkin ön test puan ortalaması $\bar{x}=9,16$ iken; son test puan ortalaması $\bar{x}=8,63$ 'e düşmüştür. Oluşan bu düşüşün sebebi olarak; kontrol grubunda bulunan öğrencilere test sonuçları ile ilgili olarak herhangi bir geri bildirim verilmemiş olması ve bütün öğrencilerin uygulamaların yapıldığı haftalar itibarıyla okul kapsamında katılmak zorunda oldukları çeşitli faaliyetlerin olması ihtimalleri gösterilebilir. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin öğretimlerine herhangi bir müdahalede bulunulmadığından başlangıç düzeyine göre oluşan ana fikri bulma konusundaki bu düşüşün, kontrol grubu öğrencilerinin testlerin yinelenmesini anlamlandıramıyor olması ve soruları cevaplandırırken yeterince dikkat ve özen göstermemiş olabileceği ihtimallerine bağlanabilmesi de olasıdır. Fakat diğer taraftan sonuç tahmini yapmaya yönelik ön test puan ortalaması ise $\bar{x}=1.15$ iken, son test puan ortalaması $\bar{x}=1.42$ 'ye yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin sonuç tahmininde bulunma puan ortalamaları arasındaki bu farklılıkların manidar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre hem ana fikri bulma, $[t=1.841; p>0.05]$ hem de sonucu tahmin etme $[t=1.800; p>0.05]$ davranışları için farklılıkların manidar olmadığı bulunmuştur. Oluşan bu değişimler anlamlılık göstermemektedir.

Buna göre deney grubunda bulunan öğrencilerin hem ana fikir bulma ve hem de sonuç tahmini yapmayla ilgili olarak aldıkları puanlarda bir artış oluşmuştur. Fakat yalnızca *sonuç tahmini yapmaya* yönelik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işleme bağlı olarak sonuç tahmini yapma becerilerini kazandıkları, buna karşılık ana fikri bulma becerilerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Sekiz haftalık uygulamalar süresince, deney grubunda yer alan öğrencilerin de okul kapsamında farklı yıl sonu etkinliklere katılmak durumunda olması, ayrıca mezuniyet törenine hazırlanıyor olmaları ve deney grubu öğretmenlerinden birinin yaşadığı ciddi sağlık problemleri öğrencilerin sergiledikleri başarılarında önemli derecede etkili olduğu düşünülebilir.

Bununla birlikte biliş ötesi stratejilerin öğretiminde bireysel çalışmaların önemli olmasına ve sık yapılması gerekli alıştıırma ve tekrarların gerekliliğine rağmen, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması, uygulamaların sadece haftada bir gün ve toplam sekiz haftalık bir zaman dilimine yayılmış olması başarıda istenilen noktaya gelinmesinde engel oluşturduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda ise ana fikri bulma becerisinde artış olmasında gibi, geleneksel öğretim uygulamaları sonucunda yapılan etkinliklerden öğrencilerin olumsuz etkilenmiş olabileceği, katılmak durumunda bulunulan çeşitli etkinlikler, testlerin tekrarlanmasına anlam verilemiyor olabileceği ihtimalleri de göz önünde bulundurularak azaldığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrenci erişilerine ilişkin gözlenen değişmelerin deney ve kontrol grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin hem ana fikir bulma ve hem de sonuç tahmininde bulunma becerilerinde ilerlemeler oluşmuştur. Fakat meydana gelen bu değişmeler sadece sonuç tahmininde bulunma konusunda bir anlamlılık ifade etmektedir.

Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erişi Puanlarının Karşılaştırılması



ÜÇÜNCÜ DENENCEYE AİT BULGULAR

Araştırmanın üçüncü denencesi; “Biliş ötesi stratejileri kullanarak a- *ana fikri bulmayı* ve b- *sonuç tahmini yapmayı* öğrenen deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanları ile; geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin a- *ana fikir bulma* ve b- *sonuç tahmini yapmayla ilgili* okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgu ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

Denenceyi test etmek için deney grubu olarak belirlenen öğrencilere sekiz haftalık bir süreyle okuduğunu anlamaya yönelik, biliş ötesi stratejilerin öğretimi

yapılmıştır. Uygulamadan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test uygulanmış ve ana fikir bulma ve sonuç tahmini yapma davranışlarına ilişkin okuduğunu anlamaya yönelik başarı puanları hesaplanmıştır. Tablo 20’de öğrencilerin başarı (son test) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve Grafik 3’te de ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı (Son test) Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

DAVRANIŞ	İSLEMLER	N	\bar{x}	Ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	P	Anlam
ANA FIKRI BULMA	DENEY	95	9,07	2,29	0,443	189	1,352	0,178	-
	KONTROL	95	8,63	2,21					
SONUÇ TAHMİNİ	DENEY	95	1,93	,94	0,504	189	3,518	0,001	*
	KONTROL	95	1,42	1,03					

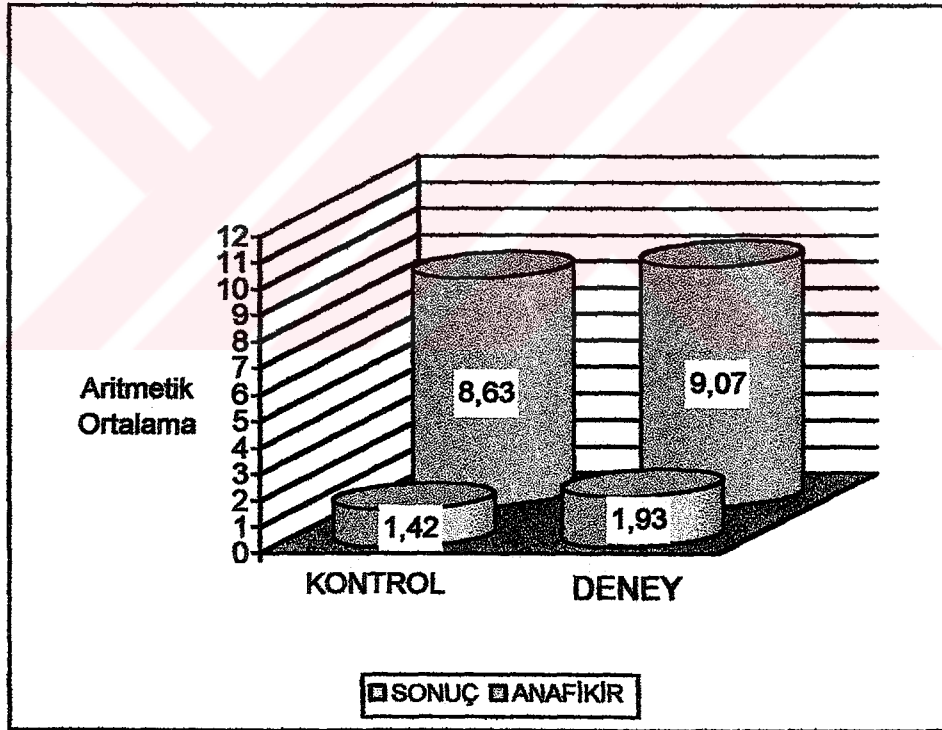
$P > 0.05$ (-) Anlamlı bir fark olmadığını ve (*) anlamlı fark olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 20’in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi okuduğunu anlamaya yönelik biliş ötesi stratejilerin kullanımının öğretildiği *deney* grubu öğrencilerinin *ana fikri bulmaya* ilişkin son test puan ortalaması $\bar{x} = 9,07$ iken kontrol grubu öğrencilerinin *ana fikri bulmaya* ilişkin son test puan ortalaması $\bar{x} = 8,63$ olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ana fikri bulmaya yönelik son test puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre, $\alpha = 0.05$ düzeyinde manidar değildir [$t = 1,352$; $p < 0.05$]. Aynı şekilde; okuduğunu anlamaya yönelik biliş ötesi stratejileri kullanımının öğretildiği *deney* grubu öğrencilerinin *sonuç tahmini* yapmaya ilişkin son test puan ortalaması $\bar{x} = 1,93$ iken *kontrol* grubu öğrencilerinin *sonuç tahmini* yapmaya ilişkin son test puan ortalaması

$\bar{x} = 1.42$ bulunmuştur. Deney grubu lehine öğrencilerin puan ortalamaları arasında görülen bu fark, $\alpha=0.05$ düzeyinde manidardır [$t=3,518$; $p<0.05$]. Buna göre, *deney* grubu öğrencilerinin *sonuç tahmini yapmaya* yönelik okuduğunu anlama becerisinin *kontrol* grubu öğrencilerinden daha yüksek ve daha başarılı olduğu bulunmuştur. Fakat diğer taraftan; öğrencilerin ana fikri bulma davranışı açısından önemli bir ilerlemenin olmasına rağmen, hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrenci başarılarına ilişkin gözlenen değişmelerin deney grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir.

Grafik 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı (Son test) Puanlarının Karşılaştırılması



IV-ÖĞRENCİLERİN BİLİŞ ÖTESİ STRATEJİLERİ KULLANMA BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölüm öğrencilerin biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerine ilişkin; biliş ötesi stratejilerin *a-planlama*, *b- izleme* ve *c- değerlendirme yapabilme* ve üçü

birlikte genel olarak stratejileri kullanabilme davranışlarına yönelik, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bulgularını ve yorumlarını içermektedir.

DÖRDÜNCÜ DENENCEYE AİT BULGULAR

Biliş ötesi stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencilerinin *a- planlama, b- izleme, c- değerlendirme ve d- genel olarak* biliş ötesi stratejilerin farkındalık ölçeği ön test puanları ile; geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin *a- planlama, b- izleme, c- değerlendirmeye* ilişkin ve *d- genel olarak* biliş ötesi stratejilerin farkındalık ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu denenceyi test etmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerine öğretimden önce *biliş ötesi stratejilerin farkındalığına* yönelik bir ön test uygulanmıştır. Tablo 21’de öğrencilerin ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve Grafik 4’te de ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BÖSFÖ Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

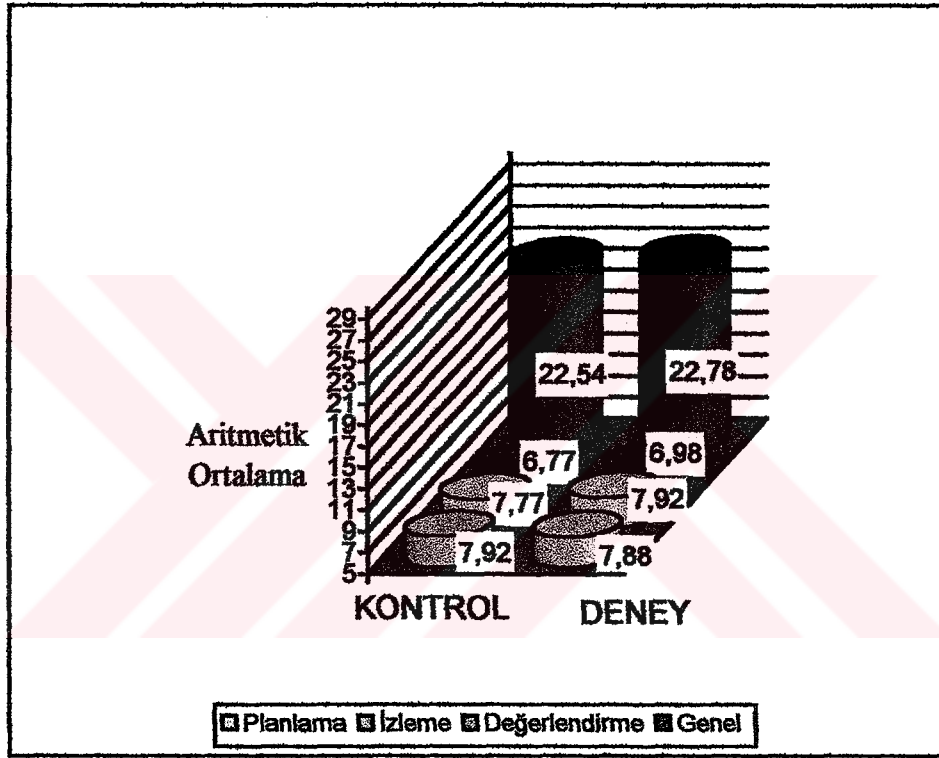
DAVRANIS	GRUP	N	\bar{x}	Ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	sd	t	p	Anlam
PLANLAMA	DENEY	95	7,88	1,62	0,0333	188	0,127	0,899	-
	KONTROL	95	7,92	1,98					
İZLEME	DENEY	95	7,92	2,01	0,1426	188	0,521	0,603	-
	KONTROL	95	7,77	1,78					
DEĞERLEME	DENEY	95	6,98	1,20	0,2081	187	1,136	0,257	-
	KONTROL	95	6,77	1,33					
GENEL OLARAK	DENEY	95	22,78	3,26	0,2373	187	0,500	0,617	-
	KONTROL	95	22,54	3,29					

$P > 0.05$ (-) Anlamlı bir fark olmadığını ve (*) anlamlı fark olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 21’de de görüldüğü gibi öğrencilerinin biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerine ilişkin ön test puanları genel olarak karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{x} = 22.78$ iken kontrol grubunun puan ortalaması

$\bar{x} = 22.54$ olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre öğrencilerin genel puanlar açısından ön test puanları arasındaki fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde manidar bulunmamıştır [$t = 0.500$, $p > 0.05$].

Grafik 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BÖSFÖ Ön test Puanlarının Karşılaştırılması



Biliş ötesi stratejileri açısından karşılaştırma yapıldığında ise; deney grubu öğrencilerinin *planlama yapma* ön test puan ortalaması $\bar{x} = 7.88$, kontrol grubunun puan ortalaması $\bar{x} = 7.92$; *izleme* ön test puan ortalaması $\bar{x} = 7.92$, kontrol grubunun puan ortalaması $\bar{x} = 7.77$ ve *değerlendirme* ön test puan ortalaması $\bar{x} = 6.98$, kontrol grubunun puan ortalaması $\bar{x} = 6.77$ olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre biliş ötesi strateji kullanımına yönelik her üç stratejiye ilişkin $\alpha = 0.05$ düzeyinde manidar bir fark bulunmamıştır [(planlama $t = 0.127$, $p > 0.05$); (izleme $t = 0.521$, $p > 0.05$); (değerlendirme $t = 1.136$, $p > 0.05$)].

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin eşleştirilmesi nedeniyle biliş ötesi strateji kullanma becerisine yönelik ön test puanlarının anlamlı fark oluşturmaması doğaldır. Bu sonuca göre; araştırmada ele alınan dördüncü deneye kabul edilmiştir.

BEŞİNCİ DENENCEYE AİT BULGULAR

Beşinci denence; “Biliş ötesi stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin *a- planlama, b- izleme, c- değerlendirme ile d- genel olarak* biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerine ilişkin erişim puanlarında anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerine sekiz haftalık bir süreyle okuduğunu anlamaya yönelik biliş ötesi stratejileri nasıl kullanabilecekleri, nerede, ne zaman, ne yapacakları konularında öğretim yapılmıştır. Müfredatta yer alan farklı metinler üzerinde uygulamalar yapılmış ve Türkçe dersinin okuduğunu anlama ders saati bu formata uygun olarak yürütülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri ise normal öğretimlerine farklılık oluşturulmaksızın derslerine devam etmişlerdir.

Daha sonra öğretimden önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test, öğretimden sonra ise her iki gruba da son test uygulanmış ve öğrencilerin biliş ötesi stratejileri kullanma davranışlarına ilişkin erişim puanları hesaplanmıştır.

Tablo 22’de öğrencilerin erişim puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin eşleştirilmiş t-testi sonuçları ve Grafik 5’te de ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BÖSFÖ Erişi Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

DAVRANIŞ	GRUP	TEST	N	\bar{x}	Ss	$\frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s_d}$	sd	t	P	Anlam
PLANLAMA	DENEY	ÖNTEST	95	7,88	1,62	0,97	94	5,511	0,000	*
		SONTEST	95	8,85	1,24					
	KONTROL	ÖNTEST	95	7,92	1,98	0,10	94	0,599	0,550	-
		SONTEST	95	7,82	2,23					
EZLEME	DENEY	ÖNTEST	95	7,92	2,01	0,48	94	2,071	0,049	*
		SONTEST	95	8,40	1,22					
	KONTROL	ÖNTEST	95	7,77	1,78	0,25	94	1,359	0,177	-
		SONTEST	95	7,52	1,80					
GÖZLENEN	DENEY	ÖNTEST	95	6,98	1,20	0,99	94	5,197	0,000	*
		SONTEST	95	7,97	1,21					
	KONTROL	ÖNTEST	95	6,77	1,33	0,13	94	1,004	0,318	-
		SONTEST	95	6,64	1,46					
GENEL OLARAK	DENEY	ÖNTEST	95	22,78	3,26	2,44	94	7,276	0,000	*
		SONTEST	95	25,22	2,42					
	KONTROL	ÖNTEST	95	22,54	3,29	0,59	94	1,554	0,124	-
		SONTEST	95	21,95	4,29					

P>0.05 (-) Anlamlı bir fark olmadığını ve (*) anlamlı fark olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 22’de de görüldüğü gibi öğrencilerinin biliş ötesi stratejileri kullanma becerileri genel olarak karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması $\bar{x}=22.54$ iken; son test puan ortalaması $\bar{x}=25.22$ ’ye ulaşmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarında bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu artış $\alpha=0.05$ düzeyinde manidar bulunmuştur [$t=7.276$; $p<0.05$]. Diğer taraftan, kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması $\bar{x}=22.54$ iken; son test puan ortalaması $\bar{x}=21.95$ ’e inmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarında bir azalma gözlenmektedir. Bununla birlikte bu düşüş $\alpha=0.05$ düzeyinde manidar değildir [$t=1.554$; $p>0.05$].

Biliş ötesi stratejileri kullanma başarıları açısından karşılaştırma yapıldığında ise; deney grubu öğrencilerinin *planlama yapma* ön test puan ortalaması $\bar{x}=7.88$ iken son test puan ortalaması artış göstererek $\bar{x}=8.85$ ’e ulaşmıştır. Öğrenci erişilerindeki bu artış manidardır [$t=5.511$; $p<0.05$]. *Planlama yapma*, kontrol grubu açısından incelendiğinde ise öğrencilerin ön test puan ortalamasının $\bar{x}=7.92$ ’den,

azalarak $\bar{x} = 7.82$ 'ye düştüğü görülmektedir. Öğrenci erişilerindeki bu azalma manidar bulunmamıştır [$t=0.599$; $p>0.05$].

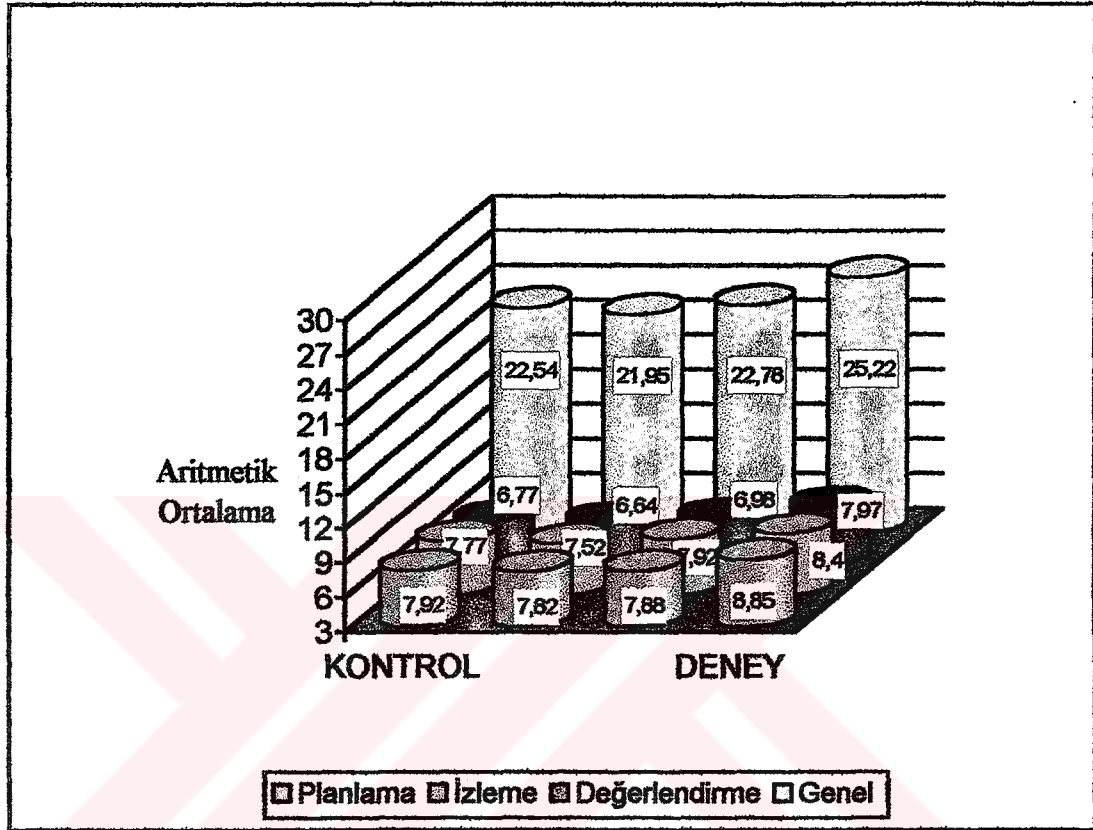
Biliş ötesi stratejilerin bir diğeri olan *izleme* davranışı incelendiğinde de, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamasının $\bar{x} = 7.92$ 'den, yine bir artış göstererek son test puan ortalamasının $\bar{x} = 8.40$ 'a ulaştığı, bu artışın ise manidar olduğu gözlenmektedir [$t=2.071$; $p<0.05$]. Karşılaştırmalar kontrol grubu açısından yapıldığında ise öğrencilerin ön test puan ortalamasının $\bar{x} = 7.77$ 'den, son test puan ortalamasının $\bar{x} = 7.52$ 'ye düştüğü ve öğrenci erişilerinde manidar bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. [$t=1.359$; $p>0.05$].

Araştırmada ele alınan ve biliş ötesi stratejilerin son davranış göstergesi olarak incelenen *değerlendirme yapma* davranışı karşılaştırıldığında; deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamasının $\bar{x} = 6.98$ 'den, son test puan ortalamasının $\bar{x} = 7.97$ 'ye ulaştığı ve artışın manidar olduğu [$t=5.197$; $p<0.05$], kontrol grubunun ise ön test puan ortalamasının $\bar{x} = 6.67$ 'den, son test puan ortalamasının $\bar{x} = 6.64$ 'e düştüğü ve öğrenci erişilerinde manidar bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. [$t=1.004$; $p>0.05$].

Buna göre, deney grubu öğrencilerin hem genel anlamda biliş ötesi stratejileri kullanabilme hem de bu stratejilerin göstergeleri olan davranışlara ilişkin erişilerinde anlamlı bir artış olduğu ve bu becerileri kazanabildikleri anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan, kontrol grubu öğrencilerinin ise anlamlı olmamakla birlikte hem genel hem de davranış göstergeleri açısından biliş ötesi stratejileri kullanabilme becerilerinde bir azalma olduğu söylenebilir. Bu durum, deneysel işleme bağlı olarak, biliş ötesi strateji kullanma becerisinin *deneysel* grubu öğrencilerine kazandırılabilirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BÖSFÖ Erişi Puanlarının Karşılaştırılması



ALTINCI DENENCEYE AİT BULGULAR

Biliş ötesi stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencilerinin a- *planlama*, b- *izleme*, c- *değerlendirme* ve d- *genel* olarak biliş ötesi stratejileri kullanma son test puanları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin biliş ötesi strateji kullanmaya ilişkin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır .

Bu denenceyi test etmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerine öğretimden sonra *biliş ötesi stratejilerin farkındalığına* yönelik son test uygulanmıştır. Tablo 23'te öğrencilerin son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin

bağımsız t-testi sonuçları ve ayrıca Grafik 6'da da ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

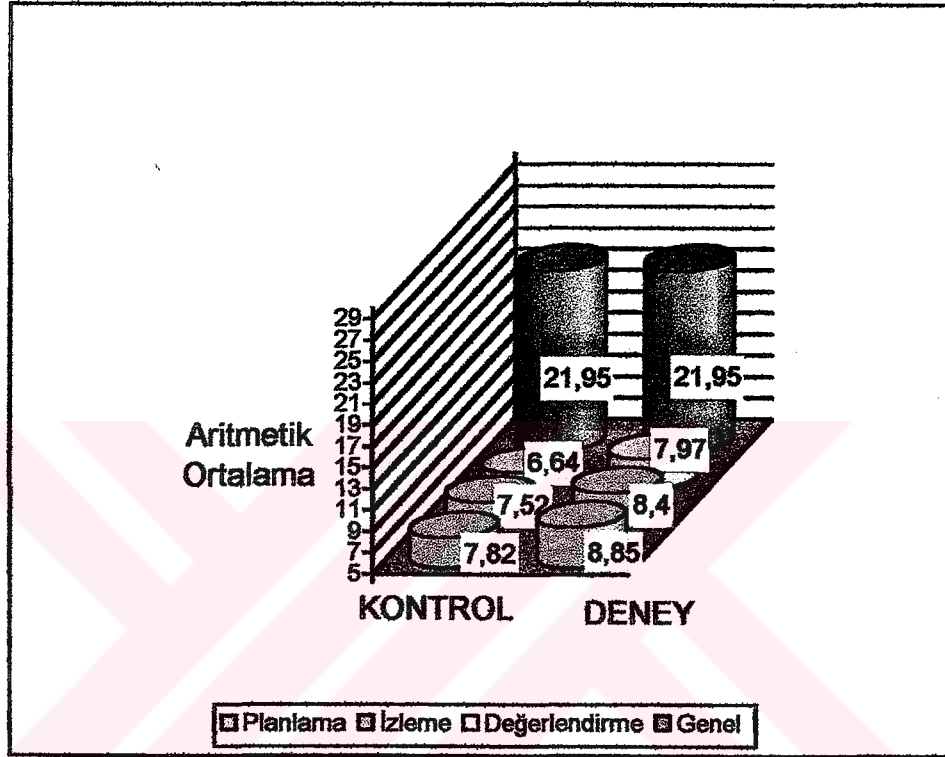
Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BÖSFÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

DAVRANIS	GRUP	N	\bar{x}	Ss	$\sqrt{s_1 - s_2}$	Sd	t	P	Anlam
PLANLAMA	DENEY	95	8,85	1,24	1,0303	185	3,904	0,000	*
	KONTROL	95	7,82	2,23					
İZLENİM	DENEY	95	8,40	1,22	0,8821	186	3,938	0,000	*
	KONTROL	95	7,52	1,80					
DEĞERLENEREK	DENEY	95	7,97	1,21	1,3256	186	6,774	0,000	*
	KONTROL	95	6,64	1,46					
GENEL OLARAK	DENEY	95	25,22	2,42	3,2682	185	6,428	0,000	*
	KONTROL	95	21,95	4,29					

$P > 0.05$ (-) Anlamli bir fark olmadigini ve (*) anlamli fark oldugunu ifade etmektedir.

Tablo 23'te de görüldüğü gibi öğrencilerinin biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerine ilişkin son test puanları genel olarak karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{x} = 25.22$ iken; kontrol grubunun puan ortalaması $\bar{x} = 21.95$ olduğu ve deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre öğrencilerin genel puanlar açısından son test puanları arasındaki fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde manidardır [$t = 6,428$, $p < 0.05$]. Deney grubu öğrencilerinin biliş ötesi stratejilerin farkındalık ölçeğinden elde ettikleri başarı anlamlıdır. Buna göre, deney grubu öğrencilerinin biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerinin hem genel ortalamalar hem de davranış göstergeleri açısından kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu ya da bu stratejilerin kullanımını daha fazla öğrenebildikleri söylenebilir. Bu sonuç, öğrencilerin biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerindeki artışın deneysel işleme bağlanabileceğini göstermektedir.

Grafik 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BÖSFÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Biliş ötesi stratejileri kullanma becerileri tek tek karşılaştırıldığında ise; deney grubu öğrencilerinin *planlama yapma* davranışı son test puan ortalaması $\bar{x}=8.85$, kontrol grubunun puan ortalaması $\bar{x}=7.82$; *izleme* davranışı son test puan ortalaması $\bar{x}=8.40$, kontrol grubunun puan ortalaması $\bar{x}=7.52$ ve *değerlendirme* davranışı son test puan ortalaması $\bar{x}=7.97$, kontrol grubunun puan ortalaması $\bar{x}=6.64$ olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre, biliş ötesi strateji kullanımına yönelik her üç davranış göstergesine ilişkin $\alpha=0.05$ düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur [(planlama $t = 3.904$, $p<0.05$]; (izleme $t = 3.938$, $p<0.05$); (değerlendirme $t = 6.774$, $p<0.05$)].

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak varılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

A. SONUÇLAR

Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkilerini bulmaya yönelik yapılan araştırma sonuçları, araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler ve oluşturulan denenceler doğrultusunda verilmektedir.

1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya üç okuldan toplam altı öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikisi erkek ve dördü bayandır. Öğretmenlerin ikisi 45 yaş üzeri, diğer dört öğretmenin yaşları ise 35 ve 38 yaş arasındadır. Hepsi evli olan öğretmenlerin iki tanesinin üç ve bir tanesinin de iki çocuğu bulunmaktadır.

2. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

- a. Araştırmaya katılan öğrencilerin aşağı yukarı beşte üçü (% 57,4'ü) kız ve beşte ikisi de (% 43'ü) erkektir. Deney ve kontrol gruplarında bu durum hemen hemen benzer bir dağılım göstermektedir. Araştırmaya birbirine yakın sayılarda kız ve erkek öğrenci katılmıştır.
- b. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı (%50) bir kardeşe; dörtte biri (%26) iki kardeşe sahiptir. Gruplar içindeki duruma bakıldığında ise, kontrol grubu öğrencilerinin yarısının (%51) tek kardeşe sahip olduğu ve deney grubunda da durumun değişmediği görülmektedir. Daha sonraki sırayı dörtte birlik (%26)

dilimle iki kardeş sahibi olma alırken; durum grup içindedeki paralellik göstermektedir. Dört ve daha üzeri sayıda kardeşe sahip olan ise yok denecek kadar azdır. Ailelerin aylık ortalama gelirleri dikkate alınırsa bu durumun öğrencilerin lehine olduğunu söylemek mümkündür.

- c. Öğrencilerin babalarının öğrenimlerinin ilkökul, ortaokul, lise ve dengi okul düzeylerinde yüzdeler olarak birbirlerine yakın bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin babalarının aşağı yukarı dörtte biri (%28) lise ve dengi okul mezunu, dörtte birlik (%26) kısmı ortaokul ve beşte biri (%23) de ilkökul mezunudur. Gruplar içerisinde babası üniversite mezunu olanlar ise %18 dir.
- d. Araştırmanın deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin beşte ikisinin (%42) babasının mesleği diğer kategorisine girmektedir. Bu grup içerisinde yer alan meslekler vasıfsız iş gücünü gerektiren ya da herhangi bir sosyal güvencesi olmayan iş gruplarını ifade etmektedir. Daha sonraki sırayı üçte birlik (%32) dilimle serbest meslek sahibi olma grubu oluşturmaktadır. Öğrencilerin beşte birinin (%21)'nin babası memurdur.
- e. Öğrencilerin yaklaşık yarısının (%46) annesi ilkökul mezunudur. Deney ve kontrol grupları içinde de durum değişmemektedir. Üçüncü sırayı beşte birlik (%21) oranla ortaokul mezunu anneler ve yaklaşık beşte biri de (%17,4) lise ve dengi okul mezunu olan anneler yer almaktadır. Üniversite mezunu olanlar ise % 12' dir.
- f. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (%79) annesi ev hanımıdır.
- g. Öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirleri açısından durum incelendiğinde; ailelerin aşağı yukarı beşte üçünün (%33) aylık gelirinin 251- 500 milyon civarında olduğu ve dörtte birinin (%26) ise 250 milyon ve daha da az olduğu

görülmektedir. Aylık gelirleri 501-750 milyon olan aileler de beşte bir (%22)' lik bir kısmı oluşturmaktadırlar.

- h. Araştırmaya katılan öğrencilerin beşte üçü (% 61) evlerinin kendilerine ait olduğunu belirtirken; aşağı yukarı üçte biri (% 33)'si kiracı olduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin aylık ortalama gelirlerinin düşük olmasına rağmen, evlerinin kendilerine ait olması önemli bir sonuçtur. Bu durum ekonomik anlamda kendi kendilerine yeter olmalarında oldukça etkili bir husustur. Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bir odalarının olup olmadığına ilişkin durum incelendiğinde; öğrencilerin beşte ikisi (% 67)'si kendilerine ait bir odaları olduğunu belirtmişlerdir. Deney ve kontrol gruplarında dağılım benzer şekildedir. Öğrencilerin çalışma performanslarının artması ve bağımsız öğrenme koşulları açısından kendilerine ait bir çalışma odalarının olması önemlidir.
- i. Araştırmaya katılan öğrencilerin beşte dördü (%80) ders çalışırken aile büyüklerinden bazen yardım aldıklarını belirtmişlerdir. İhtiyaç duyduklarında, aile büyüklerinden yardım alanların oranı ise oldukça azdır (% 13). Araştırmaya katılan öğrencilerin anne babalarının eğitim seviyelerinin düşük olmasının ve özellikle öğrencilerin yarısının annesinin ilkokul mezunu olmasının bu sonuç ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Sonuçlar

- a. Deney grubu öğrencilerinin *ana fikri bulmaya* yönelik okuduğunu anlama ön test puan ortalaması $\bar{x} = 8,72$ iken; kontrol grubunun puan ortalaması $\bar{x} = 9,10$ olarak bulunmuştur. Yapılan t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin ön test puanları arasındaki fark $\alpha = 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$t = 1,194$, $p > 0,05$]. Deney grubu öğrencilerinin *sonuç tahmini* yapmaya yönelik okuduğunu anlama testi ön test puan ortalaması $\bar{x} = 1,24$, kontrol grubunun puan ortalaması ise $\bar{x} = 1,15$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun *sonuç tahmini* yapmaya

yönelik okuduğunu anlama ön test puanları arasındaki bu fark $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı değildir [$t=0,656, p>0.05$].

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrenciler; sınıf mevcutları, sosyo-ekonomik düzey, öğretmen faktörü, cinsiyet ve karnedeki I. Dönem başarı notları açısından eşleştirilmiş ve eşitlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlamaya yönelik ön test puanlarının hem ana fikir bulma, hem de sonuç tahmini yapma davranışlarında anlamlı bir fark oluşturmamış olması doğaldır.

- b. Biliş ötesi stratejileri kullanarak *ana fikri bulan* deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması $\bar{x}=8,72$ iken; son test puan ortalaması $\bar{x}=9,07$ 'ye ulaşmıştır. Deney grubu öğrencilerinin sonuç tahmini yapmaya ilişkin ön test puan ortalaması $\bar{x}=1,24$ iken; son test puan ortalaması $\bar{x}=1,93$ 'e ulaşmıştır. Yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin *ana fikri bulmaya* yönelik puan ortalamaları arasındaki artış [$t=1.219; p>0.05$] anlamlı bulunmazken, *sonuç tahmini* yapmaya yönelik puan ortalamaları arasındaki artış [$t=4.995; p<0.05$] $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin yapılan uygulamalar sonucunda hem ana fikir bulma ve hem de sonuç tahmini yapma konularındaki test puanlarında önemli artışlar olmuştur. Deney grubunda bulunan öğrencilerin ana fikir bulma konusunda ön test ile son test puanları arasındaki bu fark anlamlı bulunmazken; sonuç tahmini yapma konusundaki oluşan fark anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin anlamlı bulunmamış olmasına rağmen hem ana fikir bulma ve hem de anlamlı bir artışın olduğu sonuç tahmini yapma konularındaki değişimin, yapılan deneysel işleme bağlanabilmesi olasıdır.

- c. Okuduğunu anlamaya yönelik biliş ötesi stratejilerin kullanımının öğretildiği *deney* grubu öğrencilerinin *ana fikri bulmaya* ilişkin son test puan ortalaması $\bar{x}=9,07$ iken; kontrol grubu öğrencilerinin ana fikri bulmaya ilişkin son test

puan ortalaması $\bar{x}=8.63$ olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin ana fikir bulma konusundaki puanlarında beklenen artış gerçekleşmiştir. Fakat geleneksel öğretimin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin ana fikir bulma puanlarında bir düşüş meydana gelmiştir. Bunun sebebi olarak; uygulanan geleneksel öğretim uygulamalarında bazı eksikliklerin olabileceğini ve aynı zamanda öğrencilere yapılan ön test hakkında herhangi bir geri bildirim verilmemiş olmasını göstermek mümkündür.

Okuduğunu anlamaya yönelik biliş ötesi stratejilerin kullanımının öğretildiği *deney* grubu öğrencilerinin *sonuç tahmini* yapmaya ilişkin son test puan ortalaması $\bar{x}=1,93$ iken; *kontrol* grubu öğrencilerinin sonuç tahmini yapmaya ilişkin son test puan ortalaması $\bar{x}=1.42$ bulunmuştur. Deney grubu lehine gerçekleşen öğrencilerin puan ortalamaları arasında görülen bu fark, $\alpha=0.05$ düzeyinde manidardır [$t=3,518$; $p<0.05$].

Buna göre, *deney* grubu öğrencilerinin *sonuç tahmini yapmaya* yönelik okuduğunu anlama becerisinin *kontrol* grubu öğrencilerinden daha yüksek ve daha başarılı olduğu bulunmuştur. Fakat diğer taraftan; öğrencilerin ana fikir bulma davranışı açısından önemli bir ilerlemenin olmasına rağmen, hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrenci başarılarına ilişkin gözlenen değişmelerin deney grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. Öğrencilerin Biliş Ötesi Strateji Becerilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

- a. Biliş ötesi stratejileri kullanarak *ana fikri bulan* ve *sonuç tahmini yapan* deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile; geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test

puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubu öğrencilerine başlangıçta biliş ötesi stratejilere yönelik herhangi bir öğretim yapılmadığından dolayı ve aynı zamanda grupların araştırma başında eşitlenmeye çalışılmış olmasından dolayı sonuç beklendiği gibi bulunmuştur.

- b. Biliş ötesi stratejileri kullanarak *ana fikri bulmayı* ve *sonuç tahmini yapmayı* öğrenen deney grubu öğrencileri ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin *erişi puanları* arasındaki ilişkiye bakıldığında; yapılan t-testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin *ana fikri bulmaya* yönelik puan ortalamaları arasındaki artış [$t=1.219$; $p>0.05$] manidar bulunmazken, *sonuç tahmini* yapmaya yönelik puan ortalamaları arasındaki artış [$t=4.995$; $p<0.05$], $\alpha=0.05$ düzeyinde manidar bulunmuştur.

Kontrol grubundaki öğrenciler açısından durum değerlendirildiğinde de, kontrol grubunda ana fikri bulma becerisinde artış olmadığı gibi, öğrencilerin geleneksel öğretim uygulamaları sonucunda yapılan etkinliklerden olumsuz etkilenerek, puanlarında azalmaların olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrenci erişilerine ilişkin gözlenen değişmelerin deney ve kontrol grubunda yapılan işlemlere bağlanabileceğini göstermektedir.

- c. Biliş ötesi stratejileri kullanarak *ana fikri bulmayı* ve *sonuç tahmini yapmayı* öğrenen deney grubu öğrencilerinin *son test puanları ile*; geleneksel öğretim uygulamalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin son test puanları açısından yapılan değerlendirme sonuçlarına göre; *deney* grubu öğrencilerinin *sonuç tahmini yapmaya* yönelik okuduğunu anlama becerisinin *kontrol* grubu öğrencilerinden daha yüksek ve daha başarılı olduğu, diğer taraftan ana fikri bulma davranışı açısından ise hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrenci başarılarına ilişkin gözlenen değişmelerin deney grubunda yapılan işlemler ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

- d. Deney grubu öğrencilerinin *planlama, izleme, değerlendirme ve genel olarak* biliş ötesi stratejileri kullanma ön test puanları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin biliş ötesi strateji kullanmaya ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin eşleştirilmesi nedeniyle biliş ötesi strateji kullanma becerisine yönelik ön test puanlarının anlamlı fark oluşturmaması doğaldır.
- e. Biliş ötesi stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin *planlama, izleme, değerlendirme ile genel olarak* biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerine ilişkin erişim puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerin hem genel anlamda biliş ötesi stratejileri kullanabilme hem de bu stratejilerin göstergeleri olan davranışlara ilişkin erişimlerinde anlamlı bir artış olduğu ve bu becerileri kazanabildikleri anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan, kontrol grubu öğrencilerinin ise anlamlı olmamakla birlikte hem genel hem de davranış göstergeleri açısından biliş ötesi stratejileri kullanabilme becerilerinde bir azalma olduğu söylenebilir. Bu durum, deneysel işleme bağlı olarak, biliş ötesi strateji kullanma becerisinin *deney* grubu öğrencilerine kazandırılabilirdiği şeklinde yorumlanabilir.

- f. Biliş ötesi stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencilerinin *planlama, izleme, değerlendirme ve genel olarak* biliş ötesi stratejileri kullanma son test puanları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin biliş ötesi strateji kullanmaya ilişkin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığının test edildiği denenceler sonucunda; deney grubu öğrencilerinin biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerinin hem genel ortalamalar hem de davranış göstergeleri açısından kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu ya da bu stratejilerin kullanımını daha fazla öğrenebildikleri söylenebilir.

Öğrenciler, okuduğunu anlama becerilerinde ve biliş ötesi stratejiler ile ilgili becerilerde gelişme kaydetmişlerdir. Deney grubu öğrencileri hem ana fikir bulma davranışı ve hem de sonuç tahmini yapmayla ilgili olarak başlangıç düzeylerine göre ilerleme kaydetmişlerdir. Fakat öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki bu artışlar , yapılan istatistik işlemlerden sonra ana fikir bulma konusunda bir anlam ifade etmezken; sonuç tahmini yapma konusunda anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğretmenlerinin yapmaya çalıştıkları uygulamalar sırasında kontrol dışı bazı unsurlar devreye girmiştir. Bu unsurlar arasında öğrencilerin mezuniyet törenlerine hazırlanıyor olmalarından kaynaklanan yorgunluk ve dikkat eksikliği, ilköğretim okulları beşinci sınıflar düzeyinde yapılan merkezi seviye tespit sınavı, deney grubu öğretmenlerinden birinin yaşadığı bazı sağlık sorunları vb. yer almaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinde ise ana fikir bulma konusunda ön test ile son test puanları arasında bir azalma meydana gelmiştir. Sonuç tahmini yapma konusunda ise ilerleme kaydedilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ve deney grubu öğrencilerinin ana fikir bulma ve sonuç tahmini yapma konusundaki ilerlemelerinde uygulanan öğretim yöntemleri etkili olmuştur. Kontrol grubunda bulunan öğrenciler planlama, izleme, değerlendirme stratejileri açısından da benzer bir başarı yakalamışlar ve ön test puanları ile son test puanları arasında bir düşüş oluşmuştur. Bu düşüşün sebebinin ana fikir bulma ve sonuç tahmini yapmayla aynı nedenleri taşıyor olabileceğini söylemek mümkündür.

Biliş ötesi stratejileri planlama, izleme, değerlendirme ve genel olarak elde edilen puanlara bakıldığı zaman; kontrol gruplarına göre, deney grubu öğrencilerinde anlamlı değişikliklerin meydana geldiğini ve öğrencilerin bu stratejiler hakkında farkındalık ve uygulama düzeylerinde ilerleme kaydettiklerini söylemek mümkündür. Bu sonuçlara göre; öğrencilerin biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerindeki artışın deneysel işleme bağlanabileceğini söylenebilir.

B. ÖNERİLER

Biliş ötesi stratejileri kullanma ile, okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelenmesi için; ilköğretim okulları beşinci sınıflarında okuyan, toplam 190 öğrenci katkı sağlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında, bu araştırmaya özgü aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Okuyarak bilgi edinme öğrenmenin başlıca kaynaklarından birisidir. Bu nedenle öğrencilerde okuma becerilerinin geliştirilmesi ile etkili öğrenme öğretme süreci arasında pozitif bir ilişki vardır. Öğrencilere mutlaka *stratejik okuma becerileri* kazandırılmalıdır.
2. Stratejik okuma becerilerinin kazandırılması sürecinde, öğrencilerin öğretilen konu hakkındaki *ön bilgisi* çok önemlidir. Bundan dolayı okuma faaliyetine geçilmeden önce öğretmen tarafından öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirebilecek sesli düşünme çalışmaları yapılmalı ve öğretmenler kendi davranışları ile öğrencilere *model* oluşturmalarıdır.
3. Öğrencilere *okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında* izlemeleri gereken adımlar uygulamalı olarak gösterilmelidir. Ders planları bu doğrultuda yapılmalıdır. Öğrencilere sürekli model olma yoluyla, düşündüklerini *görselleştirme* fırsatları yaratılmalıdır. Konular işlenirken öğrencilere *zihin haritaları hazırlamanın* yolları öğretilmelidir.
4. Öğrenciler bir okuma etkinliğine başlamadan önce; başarılı olabilmeleri için *okuma öncesi plan hazırlama*, okuma sırasında *izleme planı hazırlama* ve okuma sonrasında *değerlendirme planı hazırlama* konularında bilgilendirilmelidirler.
5. Öğrencilerin biliş ötesi stratejileri geliştirebilmeleri için, öğrencilere bir *düşünce günlüğü* oluşturma konusunda yönlendirme yapılmalı ve bu doğrultuda öğrenciler *motive* edilmelidirler.

6. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere hazır bilgiler vermek yerine; *kendi kendilerini sorgulamalarına* imkan tanınmalıdır. Öğrencilere *soru sorma becerileri* kazandırılmaya çalışılmalıdır.
7. Öğrencilere bir okuma materyalinin ana *fikrini bulmanın* adımları öğretilmelidir. Ana fikir bulunurken; paragrafların konusunu saptama, tartışılanın ne olduğunu kestirme, ayrıntıları bulmaya çalışma, paragraftaki kelimelerin ve cümlelerin anlamlarını bulmaya çalışma, ana karakterin kim olduğunu kestirme, başlık hakkında düşünme, paragraflarda anlatılan konu hakkında daha önce nelerin öğrenilmiş olduğunu hatırlamaya çalışma, okuma amacı belirleme vb. adımların izlenmesi gerektiği öğretilmelidir. Dersler işenirken bu *sorgulayıcı anlayış* mutlaka hayata geçirilmelidir.
8. Öğretmenler derslerini işlerken, öğrencilerde *düşünme becerilerini* geliştirmeye çalışmalı, öğrencileri ezbere yönlendirmekten uzak durmalıdırlar. Öğretmenlerin derslerini işlerken soru sorma süreçlerini kullanmaları önemlidir. Öğretmenler derslerinde *ne?, nerede?, kim? ne zaman?, hangisi?, niçin?, böyle olmasaydı, şöyle olabilir miydi?, olsaydı sonuç nasıl değişebilirdi?* vb. türünden sorular sorarak derslerini işlemelidirler. Bu süreçte hazır ya da kalıplaşmış sorulardan uzak durmalıdırlar.
9. Öğrencilerin derslerinde başarılı olabilmeleri için; kullanılacak *biliş ötesi stratejilerin; planlama, izleme, değerlendirmenin öğretimi* yapılmalıdır. Bu öğretimde biliş ötesi *stratejilerin önemi, stratejilerin neden ve ne zaman kullanılacağı* açıklanmalıdır.
10. Öğrencilerin planlama stratejisini kazanabilmek için; okuma öncesinde kendilerine mutlaka bir *amaç belirlemeleri* gerektiği ve amaçlara ulaşmak için izlenmesi gereken adımların neler olduğu öğretilmelidir. İzleme strateji bilgilerinin kazanılabilmesi için; öğrencilerin saptadıkları amaçlara ulaşmak için kendi kendilerini gözlemlenmelerinin gerekliliği ve elde edilen sonuçlara göre gerekli düzeltme ve yenilemeleri nasıl yapacakları mutlaka öğretilmelidir. Bu

aşamalardan sonra ise öğrenciler; kendi kendilerini, izledikleri adımlardaki başarı ya da başarısızlıklarını, kendi çalışma özelliklerini değerlendirebilmelidirler.

11. Öğrencilerin *sonuç tahmini yapma* becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Sonuç tahmin etmeye dayalı sorular, okunan bir metindeki bilgilerden yola çıkılarak, daha sonra olabilecekleri tahmin etmeyle ilgilidir. Bu doğrultuda öğretmenler derslerini işlerken değerlendirme, sonucu tahmin etme gibi *düşünme ve yargılamayı sağlayan soruları* sık sık kullanmalıdırlar.
12. Öğrenciler düşünme becerilerini kazanabilmeleri sürecinde sürekli *motive edilmelidirler*. Ayrıca öğrencinin hem kendisi ve hem de sınıftaki diğer arkadaşlarına *soru sorması desteklenmeli, bu doğrultuda teşvik edilmelidir*. Öğretmenler öğrencilerin düşüncelerini anlatmalarına *fırsat yaratacak ortamlar* sağlamalıdırlar.
12. Öğretmenler öğrencilerin okudukları bir metinde; ana fikri bulması, metin hakkında soru geliştirmesi, ayrıntıları yakalaması, yazarın amacını keşfetmesi, metinde geçen olayın aşamalarını sıralayabilmesi, metne dayalı olarak ve kendi ifadelerini kullanarak yorum yapabilmesi, ön bilgilerini ve metindeki ip uçlarını kullanarak bir sonuca varabilmesi, olaylar arasında neden- sonuç ilişkisi kurabilmesi, metinde geçen olayın yerini tasvir edebilmesi, olay ve kişileri duygular ve hareketler açısından tanımlayabilmesi, metindeki nesnelere ve olayların benzerliklerini ve farklılıklarını anlatabilmesi, okuduğu metni kendi ifadelerini kullanarak ifade edebilmesi, paragraflarda anlatılanlara bakarak sonuç tahmini yapabilmesi davranışlarını sergileyebilmeleri için *düşünmeye yönelik öğretim programlarından* yararlanmalı ve *ders planlarını* buna uygun hazırlamalıdırlar.
13. İlköğretim okullarında kullanılan ders kitapları, öğrencilerin on ikinci madde sayılan davranışları kazanabilmelerine fırsat verecek doğrultuda hazırlanmalıdır.

14. İlköğretim okullarına öğretmen yetiştiren fakültelerde, öğrencilere düşünmeyi düşünmeyi öğretecek, öğrencilerde düşünme becerilerini kazandıracak stratejilerin öğretiminin yapılabilmesine yönelik öğretim programları hazırlanmalı ve buna uygun ders kitapları geliştirilmelidir.
15. İlköğretim okulları birinci kademedeki, Türkçe ders saatleri içerisinde yürütülen bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak; öğrencilerde biliş ötesi stratejilerin kullanılmasına ve bu stratejilerin öğretilmesine yönelik yeni çalışmalar farklı kademe ve sınıflar için de yapılmalıdır. Yapılacak olan çalışmalarda daha uzun bir çalışma zamanının ayrılmasının ve araştırmanın nitel olmasının daha verimli sonuçlar getirebileceği düşünülmektedir.
16. Biliş ötesi stratejilerin kazandırılmasında ön bilginin harekete geçirilmesi önemlidir. Yapılacak olan yeni çalışmalarda öğrencilerin ön bilgilerinin incelenmesine ve öğrenme sürecinde etkin kullanımına ağırlık verilmelidir.
17. Biliş ötesi stratejilerin öğretiminde kullanılacak farklı teknikler söz konusudur. Bu çalışmada bunlardan üçü kullanılmıştır. Yapılacak yeni bir araştırmanın diğer tekniklerin de kullanılarak gerçekleştirilmesi ve teknikler arasında elde edilen sonuçlar açısından bir karşılaştırmanın yapılması önemlidir. Böylelikle özellikle öğrenme öğretme sürecinde hangi tekniklerin kullanılabilmesine daha sağlıklı karar vermek mümkün olacaktır.
18. Biliş ötesi stratejilerin öğretiminde okuduğunu anlama becerileri ele alınmıştır. Biliş ötesi stratejilerin etkin olarak kullanıldığı yabancı dil öğretimi ve problem çözme gibi alanlara yönelik olarak da yeni çalışmalar yapılmalıdır.
19. Biliş ötesi stratejilerin kullanılmasında cinsiyet farklılıklarına, sosyo ekonomik koşulların süreci nasıl etkilediğine, ailelerin eğitim seviyelerinin etkisine, okul öncesi eğitim kurumlarından yüksek öğretim kurumlarına varıncaya kadar her kademe ve bütün derslerde araştırma yapılmalıdır. Elde edilen bulgular ışığında ders kitaplarının ve öğretim programlarının yeniden yapılanmasına bilimsel bir temel oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

Ashman, Adrian. F. Ve Robert N.F. Conway. (1993). **Using Cognitive Methots In The Classroom**. London and new York. Routhled s. 33-45

Bacanlı, Hasan. (2002). **Gelişim ve Öğrenme**. Nobel Yayın Ve Dağıtımçılık . Ankara

Brown, A. (1987). **Metacognition, Executive Control, Self- regulation, and other more Mysterious Mechenisms**. In F. Weinert and R. Kluwe (eds), *Metacognition, Motivation, and Understanding*,s. 65-116. Hillsdale., NS: Erlbaum

Brown. A.L.(1985). **Mental orthopedics the training of cognitive skills: An interview with Alfred Binet**. In S.F.Chipman, J.W.Segal. R.Glaser (Eds) , *Thinking and Learning skills.2*. Resarch and open question. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum

Brown,A.L. ve Palinscar, A.S.(1982). *Inducing strategic learning fraom texts by means of informed, self-control training*. **Topics in Learning and Learning Disabilites**, 5(1), s. 1-17

Blakey, Elaine; Spence, Sheila. (1999). *Thinking For The Future*. **Emergency Librarian**, May/ June , (17), s .11-13

Bonds, Charles W. Lella Gant Bonds. (1992). *Metacognition: Developing Independence in learning*. **Clearing House**, (66), s. 56- 60

Burley Johane E.; Bernice G. Brown And Barbara L. Saunders.(1985). *Metacogntion: Theory and Application For College Readers*. Paper presented at the **International Reading Association 30th Annual Convention** New Orleans, Louisiana May 5-9, s. 2-9

Carey, S.(1985). **Are children fundamentally different kinds of tinkers and learners than adults?** . In S.F. Chipman, J.W.Segal,R.Glaser (Eds), *Thinking and learning skills*, 2. Research and open questions. Hillsdale.NJ. Lawrence Erlbaum Associates

Case. R.(1985). **A Developmentally based approach to the problem of instructional desing**, In SD.F.Chipman,J.W.Segal,R.Glaser(Eds), *Thinking and learning skills*, 2. Research and open questions. Hillsdale.NJ.Lawrence Erlbaum Associates

Cornoldi, Casare. (1990). *Metacognitive Control Processes and Memory Deficits in Poor Comprehenders*. *Learning Disability Quarterly*. (13). s. 245- 256

Cross, R. David. Ve Scott G. Paris(1988). *Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension*. *Journal of Educational Psychology*. (80). s. 131-142

Cüceloğlu, Doğan. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Sistem Yayıncılık. Aralık

Gardner, Howard. (1992). **Foundation Strategies**. ASCD Curriculum Uptate.

<http://kde.tate.ky.us/oapd/curric/Publications/Transformations/foundstrat.ht>.

Garner, R.and Alexander,P. (1989). *Metacognition: Answered and Unanswered Questions*. *Educational Psychologist*. (24).s.143-158. (Mohamed E. Osman and Michael J. Hannafin). *Metacognition Research and Theory: Analysis and Implications for Instructional Design*. *ETR andD*. 1992. (40). s .83-99

Garner, R. (1987). **Metacognition and Reading Comprehension**. Norwood, NJ:Ablex

David R. Cross, Scott G. Paris. (1988). *Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension*. **Journal of Educational Psychology**, (80).s.131-142

Demirel, Özcan. (2001). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. PEGEM A Yayıncılık. Ankara

Dirkes. M. Ann. (1985). *Metacognition: Students in Charge of Their Thinking*. **Roeper Review**, (8). s. 96-100

Fender, Gloria (2001). **Öğrenmenin A, B, C'Sİ. Öğrenmeyi Öğrenmek**. (Çev: Osman KINBAY), Sistem Yayıncılık. İstanbul, s. 116-144

Flavell. John H.(1987). *Speculations about the Nature and Development of Metacognition* s. 21-30. **Metacognition, Motivation, and Understanding**. (Edit by: Weinert, Franz E.; Rainer H. Kluwe). Lawrence Erlbaum associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey.

Flavell, J.K. (1979). *Metacognitive and Cognitive Monitoring: A new Area of Cognitive-Development Inquiry*. **American Psychologist**, 34(10), s.906-911.

Gümüş, Ahmet. (2002). **İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**. Zambak Yayın Dağıtım

<http://www.kde.state.ky.us/oapd/curric/Publications/Transformations/foundstrat.html>

<http://www.mdk12.org/practices/good-instruction/projectbetter/thinkings.../ts-48-52.htm>

Hocaoğlu, H.S., Çelik Çelebi. (2002). **İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**. Prizma Yayıncılık

Hutt, Willam G. (1997). *Metacognition*. **Educational Psychology Interactive: Metacognition**. November.23).[http://teach..valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn.html](http://teach.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn.html)

Karaca, Aliyar, Ahmet Kapulu. (2002). **İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**. Koza Yayın Dağıtım

Jacobs, J.E. and Paris, S.G. (1987). Children's Metacognition about Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. **Educational Psychologist**. (22).s. 255-278

Lerner, Janet (2000). **Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies**. 8th Edition . Houghton Mifflin Company Boston New York. s.211- 221

Lowerthal, Barbara.(1986). **Planning Abilities to Aid Metacognition. Academic Therapy**. (22-2). s. 198-203

McGree, L. M., D.J. Richgels. (1988). *K is Kristen': Learning the alphabet from a child's perspective*. **The Reading Teacher** (43- 3). s. 216

Maqsd, M.(1997). Effects of Metacognitive Skills and Nonverbal Ability On Academic Achievement Of High School Pupils. **Educational Psychology**. (17) , s. 387-398.

Miholic, V. (1994). *An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies*. **Journal of Reading**, (38:2), 84-86.

Mohamed E. Osman and Michael J. Hannafin.(1992). *Metacognition Research and Theory: Analysis and Implications for Instructional Design*. **ETR andD**. (40-2), s. 83-99

NCREL.(1995). **Excerpted from Strategic Teaching and Reading Project Guidebook.** North Central, rev.ed.
(<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1metn.htm>)

O'Neil, F. Harold ve JR. And Charles D. Spielberger. (1979). **Cognitive and Affective Learning Strategies.** Acedemic press. New York. London. s. 77-97

Özden. Yüksel (2003). **Öğrenme ve Öğretme.** Pegem A Yayıncılık. Ankara

Öztürk, Bülent (1995). **Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları.** G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara

Paris, S.G ve Jacobs, J.E.(1984). *The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Coprehension Skills.* **Child Development.** (55) .s. 2083- 2093.

Saban, Ahmet (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci. Yeni Teori ve Yaklaşımlar.** Nobel Yayın Dağıtım. Ankara

Schewel, Rosel., H. and Julia G.Waddell.(1986). *Metacognitive Skills: Practical Strategies.* **Academic Therapy.** (22-1). s.19- 25

Schraw, Gregory; Graham, Theresa.(1997). *Helping Gifted Students Develop Metacognitive Awareness.* **Roeper Review, Sep/Oct.,** (20). s. 4-9

Schraw. G.; Moshman, D. (1995). *Metacognitive Theories.* **Educational Psychological Review.** (7). s. 351- 371

Snowman, Jack. (1996). *Learning Tactics and Strategies.* **Cognitive Classroom Learning, Thinking and Problem Solwing.** (Edt. Gary D. Phye, Thomas Andre). Academic Press, INC. s. 243-271

Stewart, John; Jeff Landine. (1995) *Study Skills from a Metacognitive Perspective. Guidance and Counselling, Autumn, (11).* s.16-20

Subaşı, Güzin (2000). *Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. Milli Eğitim Dergisi. (146).* Nisan, Mayıs, s. 32-35

Subaşı, Güzin (1999). *Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı. Mesleki Eğitim Dergisi. (2).* s.29-38

Sungur, Nuray. (1992). *Yaratıcı Düşünme. Özgür Yayın Dağıtım. Ankara*

Taraban, Roban; Rynearson, Kimberly; Kerr, Marcel Satsky.(2000). *Metacognition and Freshman Academic Performance. Journal of Developmental Education, Fall, (24).*

Vaidya, Sheilla R.(1999). *Metacognitive Learning Strategies For Students with learning Disabilities. Education (ChulaVista, Calif.) (120- 1).* Fall.s. 186-195

Vester, Frederic. (1997) . *Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak. (Çev: Aydın Arıtan) İstanbul: Arıtan Yayınevi*

Wong, B.L. And Jones, W. (1982). *Increasing Metacoprehension in Learning Disabled and Normally Achieving Students Through Self- Questioning Training. Learning Disability Quartely. (5).* s. 228-240

Wong, Bernice Y.L. (1991). *Learning about Learning Disabilities. Academic Press Inc. Boston s. 231-258*



EKLER

EK- 1**Sevgili Öğrenciler;**

Aşağıda okumanız için size bir metin verilmiştir. **Lütfen** bu metni dikkatle okuyun. Daha sonra metin hakkında verilmiş soruları cevaplandırmaya çalışın. Cevaplandıramadığınız ya da cevap vermekte zorluk yaşadığınız sorular varsa onları boş bırakınız.

Vereceğiniz samimi cevaplar yapacağımız araştırmada önemli bir değer taşımaktadır. Bu yüzden cevaplarınızı samimiyetle ve dikkatle veriniz. Sorular çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Bu soruları okuyarak doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneğin yanındaki parantez içine (X) işareti yapın. Açık uçlu olarak verilmiş sorulara ise düşündüklerinizi **lütfen açıkça** yazınız. Cevaplarınız sadece araştırmanın amaçları için kullanılacak ve isminiz kesinlikle açıklanmayacaktır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ediyorum ve başarılar diliyorum.

Öğretim Görevlisi H.ŞENAY ŞEN

G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Beşevler / ANKARA

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

ormana geldi. Ağını attı, üzerine yem tanelerini serpti. Yakın bir yerde saklandı.

Çok geçmeden önde başkanları olduğu halde bir sürü güvercin alana üşüştiler. Tuzağı görmeyerek taneleri yemeye başladılar, ağın içine düştüler. Avcı sevinç içinde meydana çıktı. Onu gören güvercinler, kurtulmak ümidiyle çırpındılar. Fakat bu çabaları boşa gitti. Güvercinlerin başkanı bunlara dönerek:

- Felakete karşı gelebilmek için aranızdaki el birliğini kaybetmeyin. Hiçbiriniz kendi canını arkadaşının canından üstün tutmasın. Hepimiz birlikte harekete geçerek tek kuş gibi uçalım. Bu sayede hep birlikte kurtulalım, dedi.

Gerçekten güvercinlerin hepsi kendilerini toplayıp kanat birliği yaptılar. Birden bire ağı da taşıyarak gökyüzüne doğru yükseldiler. Avcı, yorulacaklarını umarak yükselen kuşların tekrar döneceklerini sandı. Güvercinlerin başkanı, durumu gözden geçirerek arkadaşlarına döndü ve ikinci önlemi açıkladı:

- Avcı peşimizedir, böyle açıkta uçarsak bizi görür, nereye konacağımızı anlar. Kapalı yerlerde uçarsak bizi izleyemez, peşimizi bırakmak zorunda kalır. Biz de benim yakın dostum farenin ülkesine kadar gideriz. O da bu ağları keser, tuzaktan kurtuluruz, dedi.

Güvercinler başkanlarının sözünü dinlediler. Avcı da bunları yakalayamayacağını anlayıp geri döndü. Güvercinler gide gide farenin bulunduğu yere vardılar. Burada yere indiler. Farenin her tehlikeye karşı hazırladığı yüz ayrı deliği vardı. Güvercinlerin başkanı onu adıyla çağırdı:

- Zeyrek, diye bağırdı.

Fare deliğin içinden seslendi.

- Sen kimsin?

- Ben senin dostun güvercinlerin başkanıyım.

Fare hemen koşup geldi, onu ağın içinde görünce şaşırarak sordu:

- Nasıl oldu da bu duruma düştün?

Başkan başından geçenleri anlattı:

- Bilmiyor musun, iyi ve kötü ne varsa hepsi başa gelebilir, güneş ve ay bile tutulur.

Bunun üzerine fare, başkanı bağlayan ağları kemirmeye başladı. Fakat başkan buna razı olmadı:

- Önce diğer güvercinleri kurtar sonra bana gel, dedi.

Fare bu söze aldırmadı. Başkanın dayatması üzerine:

- Sen kendine acımıyor musun? Nefsinin hakkını gözetmiyor musun?, dedi.

Başkan anlattı:

- Beni kurtarmakla işe başlarsan belki de yorulur, gevşersin. Belki de diğer güvercinleri kurtarmakta yavaşlayacaksın. Fakat diğerleri ile işe başlarsan, yorulsan bile dostun olan birini ağ içinde bırakmaya razı olmazsın, dedi.

Fare:

- İşte bu düşüncem benim sana olan sevgimi artıracak bir davranıştır, dedi. Büyük bir istekle bütün ağ kemirmeye başladı ve çok geçmeden bitirdi.

Güvercinler havalanarak yurtlarına döndüler.

BEYDABA

SORULAR

- 1- Aşağıdaki başlıklardan hangisi metne en uygun olurdu?
 a. Tarla Faresi
 b. Dostluğun Değeri
 c. Avcı
 d. Güvercinler
- 2- Metinde baş kahraman kimdir?
 a. Özgür kuşlar
 b. Avcı
 c. Zeyrek
 d. Güvercinlerin başkanı
- 3- Metinde asıl olan olay nedir ?
 a. Avcı güvercinleri yakalama planı yapmaktadır.
 b. Güvercinlerin başkanı yakalanmıştır.
 c. Güvercinler tuzağa düşmüştür.
 d. Tarla faresi çok çalışmıştır.
- 4- Metinde anlatılan olay nerede geçmektedir?
 a. Dahar Kenti yakınlarında
 b. Güvercinler ülkesinde
 c. Sık ağaçlı ormanda
 d. Bataklık kenarında
- 5- Metinde geçen olay ne zaman olmuştur?
 a. Farenin ziyaret edildiği bir gün
 b. Güvercinlerin çok aç olduğu bir gün
 c. Avcının seçtiği herhangi bir gün
 d. Herhangi bir kış günü
- 6- Metinde geçen olay nasıl olmuştur?
 a. Güvercinlerin avcıyı dikkate almamaları yüzünden olmuştur.
 b. Avcının ağını atıp üzerine yem serpmesi ve güvercinlerin ağı üzerinden yem yemesiyle olmuştur.
 c. Başkan güvercinin arkadaşlarını uyarmaması yüzünden olmuştur.
 d. Güvercinlerin fareyi ziyaret etmek istemesi yüzünden olmuştur.
- 7- Bu metinde çıkartılabilecek ana fikir nedir?
 a. Avcılara dikkat etmek gereklidir.
 b. Hayvanlar her zaman birbirlerine yardım ederler.
 c. Birlikte iş yapmayı öğrenmek gereklidir ve dostluk değerlidir.
 d. Güvercinler akıllı hayvanlardır.
- 8- Dostluk kelimesi size neyi anlatmaktadır?
 a. Yalnız olmadığımı, dertlerimi paylaşacak birilerini anlatmaktadır.
 b. Zor zamanlarda bana yardım edecek birilerinin olduğunu anlatmaktadır.
 c. Birlikte oynayabileceğim arkadaşlarım olduğunu anlatmaktadır.
 d. Yukarıdakilerin hepsi
- 9- Metinde Ağ atmak ne demektir?
 a. Avcıların kullandığı bir ifadedir.
 b. Kuşların yakalanma şeklidir.

- () c. Ağın yakalanmak istenen hayvanlara gösterilmeden, tuzak kurularak kullanılma şeklidir.
- () d. Ağın hayvanların taşınması için kullanılmasıdır.

10- Güvercinlerin başkanının önceliği diğer arkadaşlarına tanınması fare için nasıl bir anlam taşımaktadır?

- () a. Bu davranışa kızmıştır.
- () b. Böyle davranmanın yanlış olduğunu düşünmüştür.
- () c. Dostuna olan sevgisi ve takdiri daha da artmıştır.
- () d. Bu davranışın diğer güvercinlere örnek olmasını istemiştir.

11- Güvercinler avcının bu oyunundan kurtulabilmek için nasıl bir yol izlediler?

- () a. Avcının onları yakalamaya çalışmasından yorulacağını düşündüler.
- () b. Önce farenin ağı kemirip çözmesini sağladılar.
- () c. Hep birlikte hareket etmeyi başardılar.
- () d. Hepsi aynı anda istedikleri farklı yönlere uçmaya çalıştılar.

12- Güvercinlerin başkanı nasıl bir kişiliğe sahiptir?

- () a. Bencil birisidir.
- () b. Farelerle iyi arkadaşlıklar kuran birisidir.
- () c. Akıllı ve dostluğa değer veren birisidir.
- () d. Avcıları iyi tanıyan birisidir.

13- Eğer güvercinler kurtulmayı başaramasaydı ne olurdu?

.....

.....

.....

14- Güvercinlerin başkanı siz olsaydınız ne yapardınız?

.....

.....

.....

15- Avcı siz olsaydınız ne yapardınız?

.....

.....

.....

EK - 2

Sevgili Öğrenciler;

Sizlerin herhangi bir metni okurken izlediğiniz adımları öğrenmek için otuz maddelik bir test geliştirilmiştir. **Lütfen** testte yer alan soruları öncelikle dikkatle okuyunuz. Her zaman izlediğim yol böyledir ya da benim için doğru olan adım bu şekildedir diyorsanız; soru başlarında yer alan parantez içerisine (**D**) harfi yazınız. Şayet benim için bu yol yanlıştır, ben böyle yapmam diyorsanız; parantez içine (**Y**) harfi yazınız. Sorulara cevap vermeden önce, doğru karar vermeniz önemlidir. Bunun için herhangi bir metni okurken neler yapıyor olduğunuzu düşündükten sonra işaretlemelerinizi yapınız.

Vereceğiniz cevapların samimi olması ve dikkatle düşünüldükten sonra cevaplandırılmış olması, araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyecektir. Anlayamadığınız ya da karar veremediğiniz seçenekler olursa onları boş bırakınız. Vereceğiniz cevaplar ve isminiz araştırma kapsamında ve araştırma amaçları doğrultusunda değerlendirilecektir. İsminiz kesinlikle başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

Yardımlarınız, vereceğiniz samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür ediyorum, başarılar diliyorum.

Öğretim Görevlisi H. ŞENAY ŞEN
G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Beşevler / ANKARA

BİLİŞ ÖTESİ STRATEJİLERİN FARKINDALIK TESTİ

() 1- Bir metni okurken anlamını bilmediğim bir kelime olursa; o kelimenin anlamını yanındaki diğer kelimelere bakarak, cümlelerin gelişinden çıkartmaya çalışırım.
() 2- Bir metni okurken anlamını bilmediğim bir kelime olursa; kelimenin anlamını öğrenmek için öğretmenime sorarım ya da sözlüğe bakarım.
() 3- Bir metni okurken anlamını bilmediğim bir kelime olursa; anlamadığım kelimeyi hiç dikkate almaz, okumaya devam ederim.
() 4- Okumaya başlamadan önce okuduklarımı daha iyi anlamama yardım edecek herhangi bir planlamaya ihtiyaç duymam. Ödevimi bitirmek için hemen okumaya başlarım.
() 5- Okumaya başlamadan önce okuduklarımı daha iyi anlamak için; okuduğum metnin başlığına dikkat eder; bu başlık hakkında daha önceden neler biliyor olduğumu hatırlamaya çalışırım.
() 6- Okumaya başlamadan önce okuduklarımı daha iyi anlamak için; bu metni niçin okuduğumu yani okumadaki amacımın ne olduğunu (özet çıkarmak, sorularını cevaplandırmak, ana fikri bulmak vb. gibi) dikkate alırım.
() 7- Okumaya başlamadan önce okuduklarımı daha iyi anlamak için; metnin tamamını mümkün olduğunca kısa bir zamanda okumaya çalışırım.
() 8- Herhangi bir metni okurken anlamını çıkartamadığım bir cümle ile karşılaşsam; anlamadığım cümleyi tekrar okurum.
() 9- Herhangi bir metni okurken anlamını çıkartamadığım bir cümle ile karşılaşsam; anlamadığım cümleyi görmezlikten gelir, dikkate almam.
() 10- Herhangi bir metni okurken anlamını çıkartamadığım bir cümle ile karşılaşsam; o cümlelerin bulunduğu paragraftaki diğer cümlelerin anlamlarının ne olduğunu bulmaya çalışırım.
() 11- Herhangi bir metni okurken iyi anlayamadığımı düşünürsem, başa döner tekrar okurum.
() 12- Herhangi bir metni okurken metinde geçen bilgileri anlatmak istediğim zaman başa döner tekrar okurum.
() 13- Herhangi bir metni okurken metnin özetini çıkartmak ya da önemli gördüğüm cümlelerin altını çizmek istediğim zaman başa döner tekrar okurum.
() 14- Eğer herhangi bir kitabı okumaya başlamışsam; seçtiğim okuma metninin özelliğine göre okuma şeklimi sesli, sessiz, yavaş ya da hızlı, cümlelerin altını çizerek okumak vb. gibi ayarlarım.
() 15- Eğer herhangi bir kitabı okumaya karar vermişsem; genellikle hep aynı şekilde okurum. Metne göre okuma şeklimi değiştirmem.
() 16- Eğer herhangi bir kitabı okumaya karar vermişsem; okuduğum metinde anlamadığım kısımlar olursa onları atlarım, hiç dikkate almam.
() 17- Eğer herhangi bir kitabı okumaya karar vermişsem; okuduğum metin hakkında kahramanlar, ana fikir ya da çıkabilecek sonuçlar vb. ile ilgili olarak sürekli tahmin yapmaya çalışırım.
() 18- Bir metni okurken genel olarak anlamakta zorluk yaşadığımda; metni anlayana kadar okumaya devam ederim.
() 21- Bir metni okurken; öğrenmem gereken önemli bilgileri ne zaman iyi öğrenebildiğimi ya da öğrenemediğimi bilmek benim için önemlidir.

- () 22- Bir metni okurken; anlaşılması zor olan bölümleri atlamak, dikkate almamak önemlidir.
- () 23- Bir metni okurken; okunan metnin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak farklı işlemleri (altı çizili kelimelere dikkate etmek, önemli bir tarih varsa not almak, ana fikri bulmaya çalışmak, baş kahramanın özelliklerini çıkartmak vb. gibi) bilmek önemlidir.
- () 24- Bir metni okurken metinde geçen konu hakkında hatırlamam gereken eskiden öğrenilmiş bilgiler varsa; o bilgileri hatırlamaya çalışmaz ve okurken anlamadığım bölümler olursa onları atlarım.
- () 25- Bir metni okurken metinde geçen konu hakkında hatırlamam gereken eskiden öğrenilmiş bilgiler varsa; okuduğum metni daha iyi anlamam için hatırlamam gereken önemli bilgi nedir? diye kendi kendime sorarım.
- () 26- Bir metni okurken metinde geçen konu hakkında hatırlamam gereken eskiden öğrenilmiş bilgiler varsa; okuduğum metindeki konuyla ilgili yeni öğrendiklerim ile daha önce öğrendiklerim arasında ilişki kurmaya çalışırım.
- () 27- Bence okuduğum bir metinde en önemli cümle diye bir şey yoktur. Bütün cümleler önemlidir.
- () 28- Bence okuduğum bir metinde en önemli cümle; önemli bilgilerin bulunduğu yada açıklamaların yapıldığı cümledir.
- () 29- Bence okuduğum bir metinde en önemli cümle; doğrudan ana fikirle ilişkili olan cümledir.
- () 30- Okuduğum bir metinde zaman kaybetmemek için; cümlelerin anlamlarını bulmanın gereksiz olduğunu düşünürüm.

EK- 3

ÖĞRETMENLER İÇİN GÖZLEM FORMU

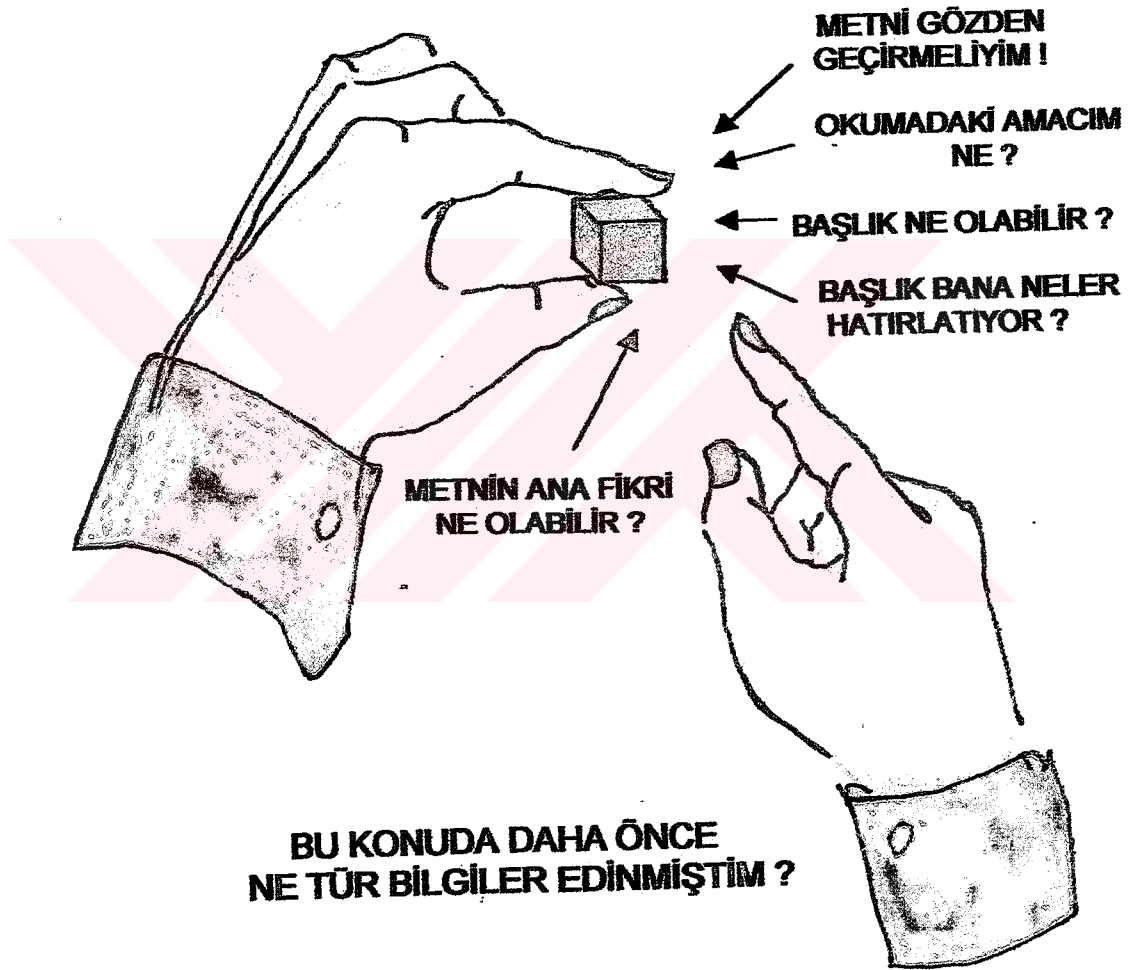
ÖĞRETMENLER	Yapıyor	Kısmen Yapıyor	Hiç Yapmıyor
A- Okuma Öncesinde:			
1- Öğretmen verilen günlük ders planına uygun hareket ediyor.			
2- İşlenecek metin hakkında öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkartılması için öğrencilere konuşma zamanı tanıyor.			
3- Öğrencileri okuma hedefleri (ön bilgiyi kullanma, ana fikri bulma, sonuç hakkında konuşma- tahmin yapma-, soruları cevaplama vb...) konusunda bilgilendiriyor.			
4- İşlenecek metin hakkında varsa çizilmiş resme bakarak bahsedilen konunun ne olabileceği hakkında, öğrencilere düşündüklerini söyleme fırsatı veriyor. Başlığın ne olabileceğini soruyor.			
5- Seçilen metnin başlığını söyleyerek, metinde nelerden bahsediliyor olabileceği hakkında öğrencilerle birlikte sesli düşünme çalışması yapıyor.			
B- Okuma Süresince:			
6- Hikayeyi okuma kurallarını dikkate alarak kendisi bir kez yüksek sesle okuyor.			
7- Okunan metinde geçen ana karakter hakkında öğrenciler ile konuşuyor. Kim? sorusuna nasıl cevap bulunabileceğini gösteriyor. Öğrencilerin cevabı çalışma kağıtlarına yazmalarını sağlıyor.			
8- Hikayenin geçtiği yer hakkında öğrenciler ile konuşuyor ve öğrencilere tasvir yaptırıyor. Çalışma kağıtlarındaki Nerede? kısmına cevabı yazmalarını istiyor.			
9- Öğrencileri hikayede Ne? olduğu hakkında düşünmelerini istiyor. Olan olayları sıraya koyarak (ilk önce, sonra ve sonunda) çalışma kağıtlarına yazdırıyor. Nasıl? Olduğunu da yazmalarını istiyor.			
10- Öğrencileri hikayedeki olayların Ne zaman? Olduğu hakkında düşündürüp, çalışma kağıtlarına cevaplarını yazdırıyor.			
C- Okuma Bittiğinde:			
11- Okunan metin hakkında (kim?, ne?, ne zaman?, nerede? Gibi ...) öğrenciler ile karşılıklı olarak sesli düşünme çalışmaları yapıyor.			
12- Öğrencilerin metnin ana fikrinin ne olduğunu söylemelerini istiyor. Öğrenciler arasında ancak ortak görüş sağladıktan sonra, cevabı çalışma kağıtlarına yazmalarını istiyor. Kullanılan yan fikirler varsa bunların da yazılmasını sağlıyor.			
13- Okunan metnin konusuna göre öğrencilerin çeşitli tahminler yapmalarını istiyor. Ana fikri de dikkate alarak öğrencilerin kendi yaşantılarından da örneklendirmeler yapmalarını istiyor.			
14- İşlenen metnin konusunu dikkate alarak; olayın sonuçlarının neler olabileceği, öğrencilerin yaşamlarına katabilecekleri kolaylıkları ya da onları zor durumlara sokabilecekleri etkileri hakkında sesli düşünme çalışmaları yaptırıyor.			
15- Öğrencilerin kendilerini başarılı bulup bulmadıklarını ve kendi adlarına başka neler yapabileceklerini düşünmelerini istiyor.			



EK- 4
PANO RESİMLERİ

?

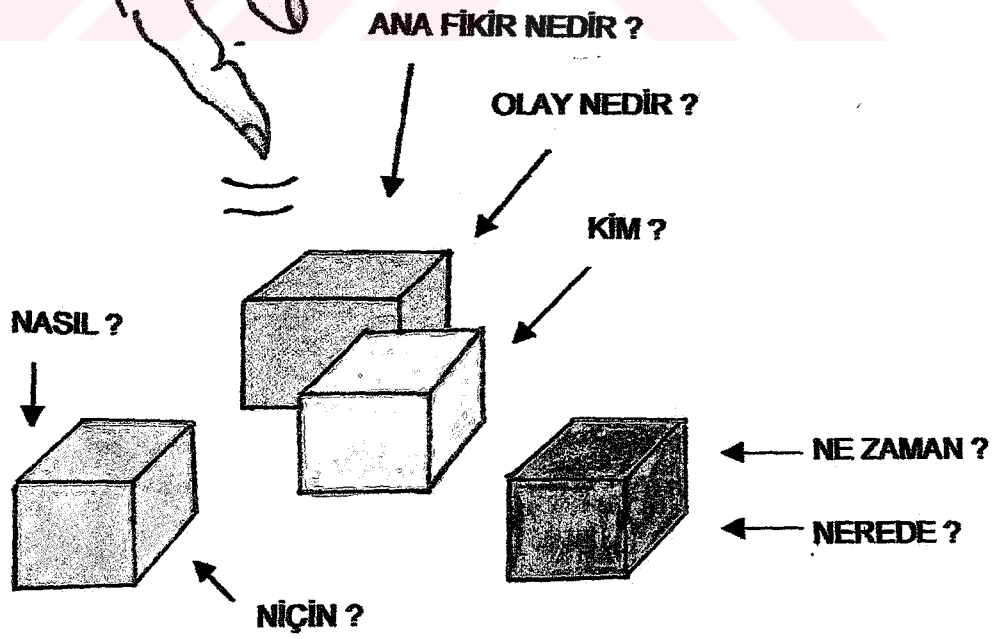
①



TARA - SOR



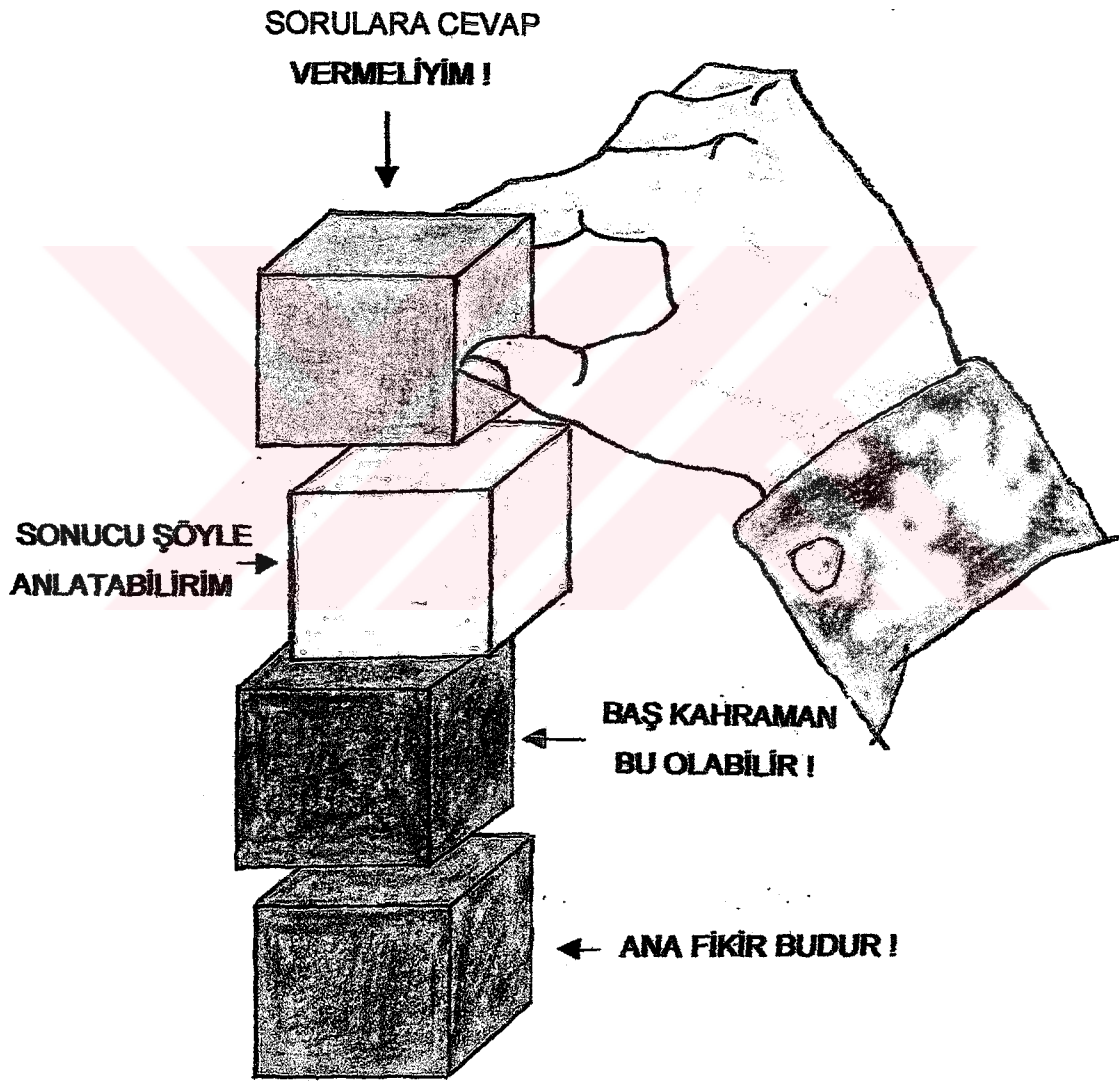
②



SOR - ANLAT



3

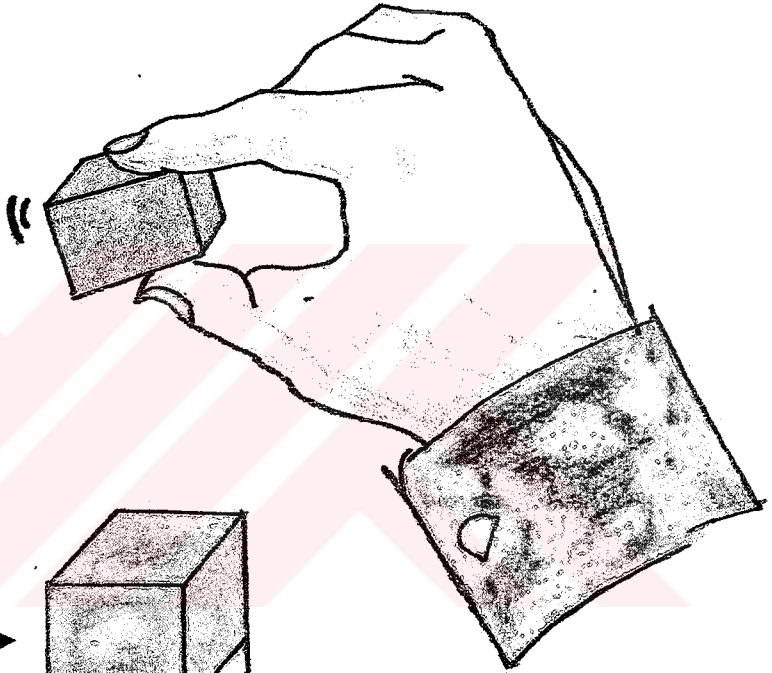


MOTİVE OL - DENE



4

BU ÇALIŞMA
EN BAŞARILI
OLDUĞUM
ÇALIŞMA MI ?

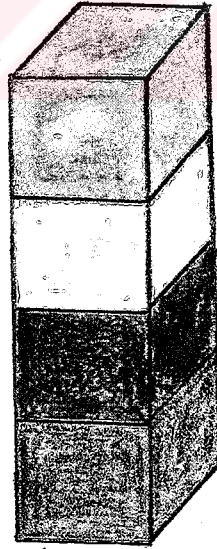


ANA FİKİR
DOĞRU MU ?

BAŞ KAHRAMAN
GERÇEKTEN O MU ?

ARKADAŞLARIM
NASIL CEVAP
VERDİLER

CEVAPLARINI ÖĞRETMENE
SÖYLEMEK İSTER MİYİM ?

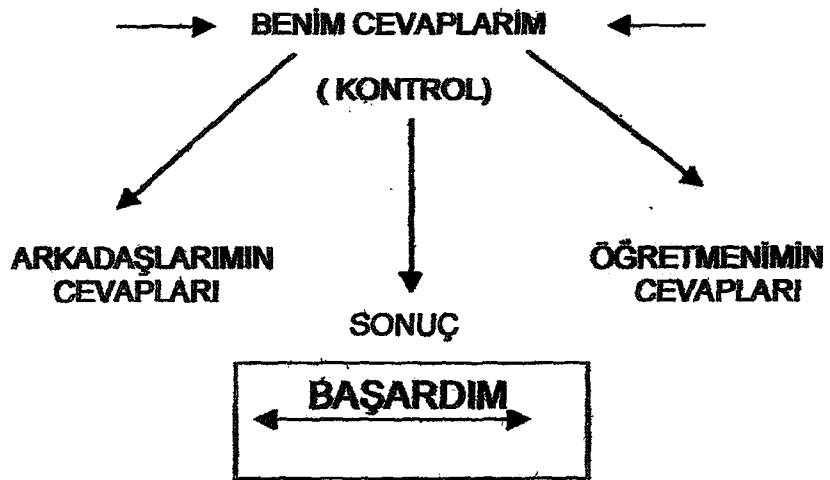
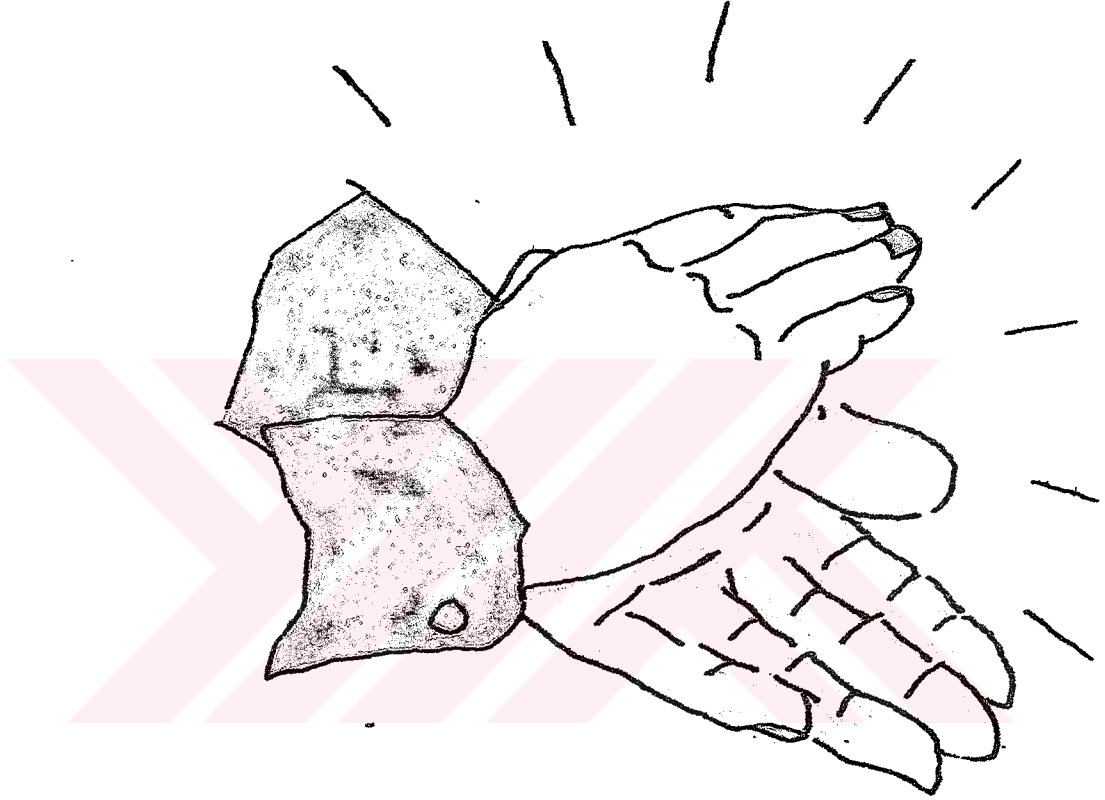


EKSİKLİKLERİM
NELER OLDU ?

KONTROL ET - DÜZELT



5



GÖZDEN GEÇİR - KUTLA

ÖĞRETMENLER İÇİN TEPKİ FORMU

Sayın Öğretmenim,

“Biliş Ötesi Stratejilerin, ilk öğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyine etkisi” konulu araştırmamda bana olan destek ve yardımlarınız için teşekkür ederim. Araştırmada biliş ötesi stratejilerin farkında olunması ve uygulanabilmesi ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğundan ve okuduğunu anlama düzeyine olumlu bir etki sağlayacağından yola çıkılmıştır.

Şu ana kadar birlikte yürüttüğümüz öğretim ve uygulamaları tamamlamış bulunuyoruz. Türkçe Dersinde yaptığımız etkinliklerin diğer derslerde de uygulanabileceğini düşünüyor musunuz? Bu tür uygulamaların yapılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz? Öğretmenlik tecrübeniz, öğrencilerinizin özel yetenekleri ve genel başarı düzeyleri hakkındaki bilgileriniz, Türkçe Dersinde yürüttüğümüz biliş ötesi stratejilerinin farkında olma ve yaptığımız uygulamaları, öğrencilerden aldığınız reaksiyonları da dikkate alarak, kendi yorumlarınızı, eleştirilerinizi ya da önerilerinizi lütfen bizlerle paylaşır mısınız?

Sizlerin değerli katkıları olmasaydı, araştırmanın tamamlanması mümkün olmayacaktı. Sizlere, öğrencilerinize ve göstermiş olduğunuz ilgiye tekrar teşekkür ediyor, saygılar sunuyorum.

Öğretim Görevlisi H. Şenay ŞEN

Yapılan uygulamalar çocukların olayları nedenleri, nicimleri ile düşünmelerine yönelik olduğu için çok yararlı. Onların düşüncelerini açığa çıkardığı için, daha çok söz hakkı tanıdığı için de çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Öğretmen ağırlıklı işlettikten dersimiz, bu uygulamayla öğrenci merkezli işlemeye başladı.

Bu yöntem diğer derslerde de uygulanabilir. Bir şeyler yapıyorlar ama neden? İste bunun cevabıyla birlikte bir şeyler yapınca öğrenciler daha iyi öğreniyor ve kalıcı oluyor öğrendikleri. Gerçek yaşamla ve diğer bilgilere de bağ kurulmuş oluyor. Bu nedenle, daha ilk sınıftan başlayarak bu uygulamayı yaparsa daha başarılı olacağına inanıyor. Öğretmenler bu konuda uygulamalı olarak bilgilendirilmeliler.

Fatma Mayda

Melike Özen i.ö.o.

ÖĞRETMENLER İÇİN TEPKİ FORMU

Sayın Öğretmenim,

“Biliş Ötesi Stratejilerin, ilk öğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyine etkisi” konulu araştırmamda bana olan destek ve yardımlarınız için teşekkür ederim. Araştırmada biliş ötesi stratejilerin farkında olunması ve uygulanabilmesi ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğundan ve okuduğunu anlama düzeyine olumlu bir etki sağlayacağından yola çıkılmıştır.

Şu ana kadar birlikte yürüttüğümüz öğretim ve uygulamaları tamamlamış bulunuyoruz. Türkçe Dersinde yaptığımız etkinliklerin diğer derslerde de uygulanabileceğini düşünüyor musunuz? Bu tür uygulamaların yapılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz? Öğretmenlik tecrübeniz, öğrencilerinizin özel yetenekleri ve genel başarı düzeyleri hakkındaki bilgileriniz, Türkçe Dersinde yürüttüğümüz biliş ötesi stratejilerinin farkında olma ve yaptığımız uygulamaları, öğrencilerden aldığımız reaksiyonları da dikkate alarak, kendi yorumlarınızı, eleştirilerinizi ya da önerilerinizi lütfen bizlerle paylaşır mısınız?

Sizlerin değerli katkıları olmasaydı, araştırmanın tamamlanması mümkün olmayacaktı. Sizlere, öğrencilerinize ve göstermiş olduğunuz ilgiye tekrar teşekkür ediyor, saygılar sunuyorum.

Öğretim Görevlisi H. Şenay ŞEN

Saygılı Şenay Hanım,

Ben öğretmenlik mesleğinde daha yolun başındayım. Öğrenilecek çok şey olduğuna inanıyorum. Böylece güzel bir çalışmaya katıldığım için çok mutlu ve şanslıyım.

Bu araştırmaya süresince;

1. Çocukların okuma yaparken, metinde geçen olayı kısaca özetlediklerini
2. Türkçe dersi dışında; özellikle Sosyal Bilgiler dersinde daha başarılı olduklarını, konunun ana hatlarını çıkardıklarını
3. Okuma yaparken kendilerine sordukları sorularla, alınan cevapların aklında daha kalıcı olduğunu gördüm.

Ayrıca öğrencilerin metin üzerinden hayal güçlerini kullanarak konuşmaya, yorumlamaları dersi daha zevkli ve istekli işlenmelerine neden oldu.

Bu araştırmanın daha geniş olarak uygulanmasını isterim.

Teşekkür ediyorum

REYHAN ÜNAL

R. Ünal

ÖĞRETMENLER İÇİN TEPKİ FORMU

Sayın Öğretmenim,

“Biliş Ötesi Stratejilerin, ilk öğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyine etkisi” konulu araştırmamda bana olan destek ve yardımlarınız için teşekkür ederim. Araştırmada biliş ötesi stratejilerin farkında olunması ve uygulanabilmesi ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğundan ve okuduğunu anlama düzeyine olumlu bir etki sağlayacağından yola çıkılmıştır.

Şu ana kadar birlikte yürüttüğümüz öğretim ve uygulamaları tamamlamış bulunuyoruz. Türkçe Dersinde yaptığımız etkinliklerin diğer derslerde de uygulanabileceğini düşünüyor musunuz? Bu tür uygulamaların yapılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz? Öğretmenlik tecrübeniz, öğrencilerinizin özel yetenekleri ve genel başarı düzeyleri hakkındaki bilgileriniz, Türkçe Dersinde yürüttüğümüz biliş ötesi stratejilerinin farkında olma ve yaptığımız uygulamaları, öğrencilerden aldığınız reaksiyonları da dikkate alarak, kendi yorumlarınızı, eleştirilerinizi ya da önerilerinizi lütfen bizlerle paylaşır mısınız?

Sizlerin değerli katkıları olmasaydı, araştırmanın tamamlanması mümkün olmayacaktı. Sizlere, öğrencilerinize ve göstermiş olduğunuz ilgiye tekrar teşekkür ediyor, saygılar sunuyorum.

Öğretim Görevlisi H. Şenay ŞEN

Türkçe dersinde uyguladığımız öğretim etkinlikleri çok başarılı geçmiş; oldukça olumlu sonuçlar alınmıştır.

Özellikle okunanların öğrenciler tarafından daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur. Biliş ötesi stratejileri diğer derslerde, özellikle anlatımı gerektiren derslerde uygulanması yararlı olacaktır.

Eğitim ve öğretimde biz öğretmenleri en çok uğraştıran anlatım sorunu olmaktadır. Zaman zaman anlatım konusunda zorluklarla karşılaşırız. O nedenle her öğretmenin bu stratejiyi, bilmesinde ve uygulamasında yarar olur düşüncesindeyim. Hatta, anlama ve anlatım zorluğu çeken öğrenci velilerine de bu uygulamaya yânetimi anlatılmalı, kendileri bilgilendirilmelidir.

EK- 6

ÖĞRETMENLER İÇİN KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

- 1- Cinsiyetiniz: () 1. Erkek () 2. Bayan
- 2- Yaşınız: () 1. 21-26 () 2. 27-32 () 3. 33-38 () 4. 39-44 () 5. 45+
- 3- Medeni Durumunuz: () 1. Evli () 2. Bekar
- 4- Çocuk sayısı: () 1. Çocuğum yok () 2. 1 () 3. 2 () 4. 3 () 5. 4+
- 5- Öğretmenlik mesleğini nasıl seçtiniz?
 () 1. İsteyerek seçtim.
 () 2. Tesadüfen bu meslekteyim.
 () 3. Mecburen yapıyorum.
 () 4. Başka (Lütfen belirtiniz)
- 6- Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz kaç yıldır?
 () 1. 5 yıldan az
 () 2. 5- 9 yıl arası
 () 3. 10- 14 yıl arası
 () 4. 15- 19 yıl arası
 () 5. 20 yıl ve daha fazla
- 7- En son bitirdiğiniz yüksek öğretim kurumu hangisidir?
 () 1. Öğretmen Yüksek Okulu
 () 2. Eğitim Enstitüsü
 () 3. Eğitim Fakültesi
 () 4. Fen Edebiyat fakültesi
 () 5. Başka (Lütfen belirtiniz)
- 8- Öğrenme öğretme stratejileri hakkında yapılan yeni araştırmalar dikkatinizi çekiyor mu?
 () 1. Çok
 () 2. Kısmen
 () 3. Çok az
 () 4. Başka (Lütfen belirtiniz)
- 9- Alanınızda yüksek lisans /doktora çalışması yapmak ister misiniz?
 () 1. Düşünüyorum.
 () 2. İhtiyaç duymuyorum.
 () 3. Olabilir.
 () 4. İstemiyorum.
 () 5. Başka (Lütfen belirtiniz)

10- Ders dışı zamanınızı da okulda geçirmek ister misiniz?

1. Evet
 2. Olabilir
 3. Hayır

11- Katıldığınız hizmet içi kurslar oldu mu?

1. Evet
 2. Hayır

12- Cevabınız **Evet** ise, hangi konu yada konularda olduğunu ve hatırladıklarınızı yazınız.

.....

.....

.....



EK-7

ÖĞRENCİLER İÇİN KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyetiniz: () 1. Kız () 2. Erkek

2. Kaç kardeşiniz var?
 - () Kardeşim yok
 - () Bir kardeşim var
 - () İki kardeşim var
 - () Üç kardeşim var
 - () Dört kardeşim var
 - () Beş ve daha fazla kardeşim var

3. Babanızın eğitim düzeyi nedir?
 - () 1. İlkokul
 - () 2. Ortaokul
 - () 3. Lise ve dengi okul
 - () 4. Üniversite
 - () 5. Yüksek lisans/ Doktora
 - () 6. Başka / Belirtiniz

4. Babanızın mesleği nedir?
 - () 1. Öğretmen
 - () 2. İş adamı (Serbest meslek sahibi)
 - () 3. Mühendis
 - () 4. Doktor
 - () 5. Memur
 - () 6. Başka Belirtiniz

5. Annenizin eğitim düzeyi nedir?
 - () 1. İlkokul
 - () 2. Ortaokul
 - () 3. Lise ve dengi okul
 - () 4. Üniversite
 - () 5. Yüksek lisans/ Doktora
 - () 6. Başka Belirtiniz

6. Annenizin mesleği nedir?
 - () 1. Ev hanımı
 - () 2. Öğretmen
 - () 3. Mühendis
 - () 4. Doktor
 - () 5. Memur
 - () 6. Başka Belirtiniz

7. Ailenizin aylık ortalama geliri ne kadardır?

1. 250.000.000 TL ve daha azı
 2. 250.000.000 TL - 500.000.000 TL
 3. 500.000.000 TL - 750.000.000 TL
 4. 1 Milyar civarında
 5. 1 Milyar üzerinde

8. Oturmakta olduğunuz eviniz;

1. Kendi evimiz
 2. Kirada oturuyoruz
 3. Lojmanda oturuyoruz
 4. Başka Belirtiniz

9. Kendinize ait bir çalışma odanız var mı?

1. Evet 2. Hayır

10. Ders çalışırken aile büyüklerinden yardım alıyor musunuz?

1. Evet 2. Hayır 3. Bazen

11. Evde kendi kendinize herhangi bir ders kitabınızı ya da diğer kitapları (hikaye vb.) okurken nelere dikkat ediyorsunuz? Lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

EK- 8
ÇALIŞMA METİNLERİ

TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

Okul: İlköğretim Okulu

Sınıf: 5 /

Ders: Türkçe

Süre: 40 + 40 (2 Ders Saati)

Konu: Okuduğunu Anlama

Seçilen Metin: ANNEMİN YÜZÜ

(Necati Cumalı)

Materyaller: Öğrenci çalışma kağıtları (Kim?, Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl? ve ana fikir ile yardımcı fikirleri tespit için kullanılacak çalışma kağıtları, pano resimleri)

Yöntem: Kendi kendini sorgulama, sesli düşünme ve öğretmen modellemesi

Amaç ve Davranışlar:

1. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını metin içinde anlayabilme

Davranış: 1- Kelimenin geçtiği cümleye bakarak anlamını bulma/ söyleme

2. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını sözlüğe bakarak bulabilme

Davranış: 1- Sözlüğe bakarak kelimelerin anlamlarını bulma/ söyleme

3. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını kelime türetme yoluyla çıkarsamada bulunabilme

Davranış: 1- Cümle içindeki diğer kelimelerin taşıdığı anlamdan yola çıkarak tahmin yapma /söyleme

4. Amaç: 200- 300 kelimelik metinleri anlayabilme

Davranışlar: 1- Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyleme/ yazma

2- Metindeki olayın geçtiği yeri söyleme /yazma

3- Metindeki olayın zamanını söyleme/ yazma

4- Metnin ana fikrini bulma

5- Metnin yardımcı fikirlerini bulma

6- Okuduğu metnin özünü kaybetmeden kendi sözcükleriyle olarak ifade etme

sözlü

5. Amaç: Okuduğu bir metinden hareketle verilmeyenin ne olduğunu kestirebilme

- Davranışlar:** 1- Verilen başlıktan içeriğin ne olacağını kestirme/ söyleme
 2- Giriş, gelişme bölümünü okuduğu metnin sonucunu tahmin etme/ söyleme
 3- Giriş ve sonuç bölümlerini okuduğu bir metnin gelişme bölümünü tahmin etme / söyleme
 4- Okuduğu bir metne uygun bir başlık bulabilme

Dersin İşlenişi

a- Okuma Öncesi Etkinlikler (Bir plan geliştirme ve öğrencilerin ön bilgilerini yoklama aşaması)

I- HAZIRLIK

Anneler günü kutlaması hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizde anneler gününü kutladınız mı? Annenizi mutlu etmek için neler yapıyorsunuz? Niçin böyle bir gün kutluyoruz? Böyle bir gün olmasaydı da annemize olan duygularımızı anlatabilir miydik? Bu sorulara verilebilecek cevaplar hakkında öğrencilere düşünme ve birkaç öğrenciye de duygularını kısa cümlelerle anlatma fırsatı verilir. Bu anneler gününde kendisinin ne hissettiği sorulur?

II- SUNU: b- Okuma süresince yapılacak etkinlikler (öğrencilerin bakma, izleme planı geliştirme aşaması)

A- TARAMA: Metne öğrencilerin genel hatları ile şöyle bir göz atmaları istenir. Öğrencilerin metnin başlığına bakmaları, alt başlıklar varsa onlara, ya da koyu olarak yazılmış kelimelere, tarihlere dikkat etmeleri söylenir. Metinde genel olarak bahsedilen fikirlerin neler olduğu tartışılır. Metnin paragraflarına bakmaları ve özellikle son paragrafı bir kez daha okumaları gerektiği söylenir. Ayrıca metni anlamaya yönelik olarak verilmiş soruları da bir kez okumaları istenir. Böylelikle öğrenciler okuma metni hakkında bir fikir edinmiş, metni genel olarak taramış olurlar.

III- UYGULAMA:

B- SORU SORMA: Burada seçilen metin işlenmeye devam edilecektir. Metnin işlenmesi sırasında öğrenciler çalışma kağıtlarından yararlanacaklardır.

Sorulara bulunan cevapların çalışma kağıtlarına yazılması sağlanacak, kontrol edilerek, öğrencilere geri bildirim verilecektir.

1- Öğrencilere metni bir kez sesiz olarak okumalarını söyleyin. Okurken ise **kim?, ne zaman?, nerede?, nasıl?, niçin?, ne oldu? neden oldu? olmasaydı ne olurdu?** gibi soruların cevaplarını da bulmaları gerektiği konusunda gereken uyarıları yaparak onları düşünmeye yönlendirin. Daha sonra çalışma kağıtlarını ya da o soruları kullanarak cevapları yazmaları istenecektir.

2- Metin bir kez de öğretmen tarafından okuma kurallarına uyularak, ses, vurgu, dilbilgisi kuralları dikkate alınarak, önemli noktalarda vurgulama yapılarak okunmalıdır. Öğrencilere model olunmalı, okuma sırasında izlenen yol öğrencilere açıklanmalıdır. Bu metnin okunma amacı (bir test için, hoşumuza gittiği için, ana fikri bulmak için, daha sonraki derslerde tartışmak için, genel bir bakış açısı edinmek için vb.. gibi hakkında bilgi verilmelidir). Öğrencilerden beklenen amaçlar (okuduğunu anlamada ustalaşmak, verilen kelime ya da kavramları anlamak, geçen olayı yada kahramanları daha iyi tanımak gibi) hakkında da bilgi verilmelidir.

3- Öğrencilerin metin içinde anlamadıkları kelimeleri bulmaları ve kelimenin altını çizmeleri söylenecektir. Kelimenin taşıdığı anlamı içinde geçtiği cümleye göre bulmayı denemeleri istenecektir. Daha sonra sözlük yardımıyla anlam bulunacak ve metin içindeki anlamı ile karşılaştırılarak, öğrencilerin farklı cümleler kurmaları sağlanacaktır (**Kelimeler:** bağ, bellek, el sürdürmemek, küfe, uğuldamak ...vb. kelimelerin anlamları bulunur).

4- Anlaşılmayan cümleler olup olmadığı sorulacaktır. Eğer varsa tekrar okumaları istenecektir. Ayrıca bu cümle içindeki kelimelere bakılacak ve anlamları cümlenin gelişine göre ne olabilir diye öğrencilerin düşünmesine fırsat verilecektir. Kelimelerin anlamlarından cümlenin tamamına bakılıp yorum yapılacaktır.

5- Metinde anlatılan baş kahramanın kim olduğu sorulur. **KİM?** soru başlığının altına bulunan cevap yazılır. Öğrencilere bu kahramanı anlatmaları söylenir. **Nasıl**

birisidir? Anlatın denildikten sonra, siz onun yerinde olsaydınız neler düşünürdünüz diye düşünmelerine fırsat verilmelidir (öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına fırsat tanıyın).

(**Hayal gücünü kullanmayı öğrenmek:** Kendinizi metindeki kahramanın yerine koyun. Kendi kendinize sorular sorun ve bu soruların cevaplarını da bulmaya çalışın. Metinde okuduklarınız ve önceden bildikleriniz arasında nasıl bir ilişki olduğunu hatırlamaya çalışın). Belleğinizde bunları canlandırmaya çalışın. Öğrencilerin bu adımlarda başarılı olabilmeleri için öğretmen model olabilmelidir. Önce kendisi hayal gücünü kullanabilmelidir.

KİM?

(Olayda baş kahraman kimdir?)

EĞER BEN OLSAYDIM?

6- Metinde bahsedilen temel konu nedir?söylemelerini isteyin. Metinde çocuğun annesi nasıl tasvir edilmektedir? düşünmelerini isteyin. Bu tasvirin yapıldığı cümleleri bulmalarını isteyin. Annelerinin genel özelliklerini kağıda yazdırın.

Metindeki annenin özellikleri

.....

.....

Benim annemin özellikleri?

.....

.....

.....

Metinde ilk paragraflarda ne anlatılmaktadır?

.....

.....

.....

Metinde son paragrafta ne anlatılmaktadır?

.....

.....

.....

C- OKUMA: Soruların cevaplandırılabilmesi amacına yönelik öğrencilerin metni bir kez daha, ama soruları da dikkate alarak okumalarını isteyin. Açıklamalara, örneklere dikkat etmeleri gerektiğini hatırlatın. Özellikle okuma yaparken okuduklarını zihinlerinde canlandırmaya çalışmaları gerektiği konusunda onları cesaretlendirin. Önemli gördükleri cümle yada paragraflara işaret koymalarını ya da cümlelerin altını çizmeleri gerektiğini söyleyin.

D- ANLATIN: Okuma görevindeki adımlarını cevaplandıracakları sorulara göre ayarlamaları gerektiğini hatırlatın. Her bölümün sonunda anlatım yaptırın.

Anladıklarını ya da düşündüklerini kendi cümleleriyle ifade edebilme becerilerini geliştirme şansı tanımak önemlidir.

IV- DEĞERLENDİRME: Metne yönelik sorular cevaplandırılacaktır.

c- Okuma sonrasındaki etkinlikler (kendi kendini değerlendirme planı geliştirme aşaması):

8- Kim?, Nerede?, Ne zaman?, Ne oldu? Sorularının cevapları öğretmen tarafından verilecektir. Öğrencilerin verdikleri cevapları kontrol etmeleri istenecektir.

9-Daha sonra okunan metin hakkında karşılıklı olarak (öğretmen ile öğrenciler arasında) konuşmalar yapılacaktır. Öğrencilere metni anlamaya yönelik sorular sorulacaktır. Öğrencilerin cevapları bulurken nasıl bir yol izlediklerini düşünmeleri istenecektir (**Nasıl Yaptım?**).

10- Metnin anlaşılmasına yönelik sorulacak sorular?

- a- Metinde anlatılan olay **nerede ve ne zaman** geçmektedir?
- b- Çocuk ve annesi ocağı neden yakıyor ve neleri yakıyorlar? Bunun sebebi nedir?
- c- Çocuğun annesinin işi nedir? Yaptıklarını sayın ve sizin evde yapılanlar ile karşılaştırın.
- d- Metinde çocuk ve annesi neden o kadar yorucu bir gün geçirmişlerdir?
- e- Çocuk annesinin yüzüne neden o kadar bakıyor? Neler düşünüyor? Niçin?

11- Bu parçadan nasıl bir ana fikir çıkartmak mümkün olur? Yardımcı fikirleri nelerdir? Bu fikirler ile kendi yaşantınız arasında nasıl bir ilişki kurmak mümkün olur? Bize kazandırdıkları ve yaşantımızdaki önemi nedir? Konularında öğrenciler yönlendirilmelidir.

Ana Fikir	
.....	
.....	
I. Yardımcı Fikir	II. Yardımcı Fikir
.....
.....

E- YENİDEN İNCELEYİN: Öğrenciler ana fikri ya da yardımcı fikirleri bulmakta zorluk yaşıyorlarsa metni yeniden incelemeleri gerektiğini söyleyin. Metni anlamaya yönelik sorularda, ön bilgilerini kullanmaları gereken durumlardaki başarı ya da başarısızlıklarını kendi kendilerine değerlendirme fırsatı tanıyın. Öğrencilerin metni yeniden incelemeleri gerektiğini hatırlatın. Öğrenciler soruları cevaplama ya da genel olarak izlenen aşamalarda başarılı olduysalar, kendilerini kutlamaları gerektiğini mutlaka söyleyin. Başarılarını ve kendi kendilerini kontrol etme başarılarını cesaretlendirin ve geri bildirin.

12- Öğrencilerin varsa metin hakkındaki sorularına cevap verilecektir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, gösterdikleri performans, izledikleri yol hakkında **tekrar düşünmeleri** istenerek ders tamamlanacaktır.

TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

Okul:İlköğretim Okulu

Sınıf: 5 /

Ders: Türkçe

Süre: 40 + 40 (2 Ders Saati)

Konu: Okuduğunu Anlama

Seçilen Metin: ESKİCİ

Refik Halit Karay

Materyaller: Öğrenci çalışma kağıtları (Kim?, Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl? ve ana fikir ile yardımcı fikirleri tespit için kullanılacak çalışma kağıtları, pano resimleri)

Yöntem: Kendi kendini sorgulama , sesli düşünme ve öğretmen modellemesi

Amaç ve Davranışlar:

1. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını metin içinde anlayabilme

Davranış: 1- Kelimenin geçtiği cümleye bakarak anlamını bulma/ söyleme

2. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını sözlüğe bakarak bulabilme

Davranış: 1- Sözlüğe bakarak kelimelerin anlamlarını bulma/ söyleme

3. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını kelime türetme yoluyla çıkarsamada bulunabilme

Davranış: 1- Cümle içindeki diğer kelimelerin taşıdığı anlamdan yola çıkarak tahmin yapma /söyleme

4. Amaç: 200- 300 kelimelik metinleri anlayabilme

Davranışlar: 1- Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyleme/ yazma

2- Metindeki olayın geçtiği yeri söyleme /yazma

3- Metindeki olayın zamanını söyleme/ yazma

4- Metnin ana fikrini bulma

5- Metnin yardımcı fikirlerini bulma

6- Okuduğu metnin özünü kaybetmeden kendi sözcükleriyle

sözlü

olarak ifade etme

5. Amaç: Okuduğu bir metinden hareketle verilmeyenin ne olduğunu kestirebilme

- Davranışlar:** 1- Verilen başlıktan içeriğin ne olacağını kestirme/ söyleme
 2- Giriş, gelişme bölümünü okuduğu metnin sonucunu tahmin etme/ söyleme
 3- Giriş ve sonuç bölümlerini okuduğu bir metnin gelişme bölümünü tahmin etme / söyleme
 4- Okuduğu bir metne uygun bir başlık bulabilme

Dersin İşlenişi:

a- Okuma Öncesi Etkinlikler (Bir plan geliştirme ve öğrencilerin ön bilgilerini yoklama aşaması)

I- HAZIRLIK

Ayakkabılarınız eskidiği zaman ne yapıyorsunuz? Size aileniz tarafından bu sorunu çözmeye görevi verildi mi? Eğer verilmiş ise nasıl bir çözüm ürettiğinizi bizimle paylaşır mısınız? Denilerek derse başlanır. Herhangi bir sorunla karşılaştığımız zaman derdimizi anlatırken Türkçe konuşuyor olmamızın faydasını daha önce hiç düşündünüz mü? Eğer siz yabancı bir ülkede olsaydınız ne hissederdiniz? Öğrenciler birkaç dakika konuşturulur.

II- SUNU: b- Okuma süresince yapılacak etkinlikler (öğrencilerin bakma, izleme planı geliştirme aşaması)

A- TARAMA: Metne öğrencilerin genel hatları ile şöyle bir göz atmaları istenir. Öğrencilerin metnin başlığına bakmaları, alt başlıklar varsa onlara, ya da koyu olarak yazılmış kelimelere, tarihlere dikkat etmeleri söylenir. Metinde genel olarak bahsedilen fikirlerin neler olduğu tartışılır. Metnin paragraflarına bakmaları ve özellikle son paragrafı bir kez daha okumaları gerektiği söylenir. Ayrıca metni anlamaya yönelik olarak verilmiş soruları da bir kez okumaları istenir. Böylelikle öğrenciler okuma metni hakkında bir fikir edinmiş, metni genel olarak taramış olurlar. Bu aşamada öğrencilerden ne istendiği ya da onlara düşen görev hakkında aydınlatıcı bilgiler verilir.

III- UYGULAMA:

B- SORU SORMA: Burada seçilen metin işlenmeye devam edilecektir. Metnin işlenmesi sırasında öğrenciler çalışma kağıtlarından yararlanacaklardır.

Sorulara bulunan cevapların çalışma kağıtlarına yazılması sağlanacak, kontrol edilerek, öğrencilere geri bildirim verilecektir. Öğrencilere bir önceki adımda verilen görevler doğrultusunda yapması gerekenleri önceliklerine göre sıralaması ve buna doğru bir karar verilmesi için öğretmen tarafından yönlendirmenin yapılması sağlanmalıdır.

1- Öğrencilere metni bir kez sesiz olarak okumalarını söyleyin. Okurken ise **kim?, ne zaman?, nerede?, nasıl?, niçin?, ne oldu? neden oldu? olmasaydı ne olurdu?** gibi soruların cevaplarını da bulmaları gerektiği konusunda gereken uyarıları yaparak onları düşünmeye yönlendirin. Bu aşamaları sıralamalarını ve önce hangi adımdan başlanacağını öğrenci tarafından kararı alınmış olmalıdır. Daha sonra çalışma kağıtlarına ya da o soruları kullanarak cevapları yazmaları istenecektir.

2- Metin bir kez de öğretmen tarafından okuma kurallarına uyularak, ses, vurgu, dilbilgisi kuralları dikkate alınarak, önemli noktalarda vurgulama yapılarak okunmalıdır. Öğrencilere model olunmalı, okuma sırasında izlenen yol öğrencilere açıklanmalıdır. Bu metnin okunma amacı (bir test için, hoşumuza gittiği için, ana fikri bulmak için, daha sonraki derslerde tartışmak için, genel bir bakış açısı edinmek için ya da mevsimler ve bu mevsimlerin bize sağladığı faydaları öğrenmek için önemini daha iyi kavramak için vb.. gibi hakkında bilgi verilmelidir). Öğrencilerden beklenen amaçlar (okuduğunu anlamada ustalaşmak, verilen kelime ya da kavramları anlamak, geçen olayı yada kahramanları daha iyi tanımak gibi) hakkında da bilgi verilmelidir.

3- Öğrencilerin metin içinde anlamadıkları kelimeleri bulmaları ve kelimenin altını çizmeleri söylenecektir. Kelimenin taşıdığı anlamı içinde geçtiği cümleye göre bulmayı denemeleri istenecektir. Daha sonra sözlük yardımıyla anlam bulunacak ve metin içindeki anlamı ile karşılaştırılarak, öğrencilerin farklı cümleler kurmaları sağlanacaktır (**Kelimeler:** vb ... kelimelerin anlamları bulunur).

4- Anlaşılmayan cümleler olup olmadığı sorulacaktır. Eğer varsa tekrar okumaları istenecektir. Ayrıca bu cümle içindeki kelimelere bakılacak ve anlamları cümlenin gelişine göre ne olabilir diye öğrencilerin düşünmesine fırsat verilecektir. Kelimelerin anlamlarından cümlenin tamamına bakılıp yorum yapılacaktır.

5- Metinde anlatılan baş kahramanın kim olduğu sorulur. Bu baş kahraman her zaman bir insan olmayabilir. Bazen bir hayvan yada bazen bir bitki de baş kahraman olabilir. **KİM?** soru başlığının altına bulunan cevap yazılır. Öğrencilere bu kahramanı anlatmaları söylenir. Hangi özelliklere sahiptir? Daha önceki derslerde hakkında neler öğrenilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara sesli olarak cevap vermeleri, hatırladıklarının neler olduğunu açıklamaları sağlanmalıdır.

KİM?

(Olayda baş kahraman kimdir?)

.....

EĞER SİZ OLSAYDINIZ NE YAPARDINIZ?

6- Metinde bahsedilen temel konu nedir?söylemelerini isteyin. Kahramanın özelliklerinin anlatıldığı paragrafı bulmalarını ve bir kez daha okumalarını isteyin.

7- Metne bağlı olarak ne bildiklerini sorun ve metinde **ne zaman?** ve **niçin?** **Nasıl?** sorularına cevap vermelerini sağlayın.

İlk paragrafta ne anlatılmaktadır?

Gelişme bölümünde ne anlatılmaktadır?

Son paragrafta ne anlatılmaktadır?

C- OKUMA: Soruların cevaplandırılabilmesi amacına yönelik öğrencilerin metni bir kez daha, ama soruları da dikkate alarak okumalarını isteyin. Açıklamalara, örneklere dikkat etmeleri gerektiğini hatırlatın. Özellikle okuma yaparken okuduklarını zihinlerinde canlandırmaya çalışmaları gerektiği konusunda onları cesaretlendirin. Önemli gördükleri cümle yada paragraflara işaret koymalarını ya da cümlelerin altını çizmeleri gerektiğini söyleyin. Cevap veremedikleri ya da zorlandıkları soruları bir kez daha gözden geçirmelerini ve doğru cevapları bulmayı denemelerini yada bunun için çaba harcamalarını söyleyin. Bu konuda hem onlara model olun hem de cesaret verin.

D-ANLATIN: Okuma görevindeki adımlarını cevaplandıracakları sorulara göre ayarlamaları gerektiğini hatırlatın. Her bölümün sonunda anlatım yaptırın. Anladıklarını ya da düşündüklerini kendi cümleleriyle ifade edebilme becerilerini geliştirme şansı tanımak önemlidir. Metni bir kez daha okuyarak yaptıklarının doğruluğunu kontrol etme fırsatı tanıyın.

8- Kim?, Nerede?, Ne zaman?, Ne oldu? Sorularının cevapları öğretmen tarafından verilecektir. Öğrencilerin verdikleri cevapları kontrol etmeleri istenecektir.

IV- DEĞERLENDİRME: Metne yönelik sorular cevaplandırılacaktır.

c- Okuma sonrasındaki etkinlikler (kendi kendini değerlendirme planı geliştirme aşaması):

9-Daha sonra okunan metin hakkında karşılıklı olarak (öğretmen ile öğrenciler arasında) konuşmalar yapılacaktır. Öğrencilere metni anlamaya yönelik sorular sorulacaktır. Öğrencilerin cevapları bulurken nasıl bir yol izlediklerini düşünmeleri istenecektir (**Nasıl Yaptım?**).

10- Metnin anlaşılmasına yönelik **sorulacak sorular?**

11- Bu parçadan nasıl bir ana fikir çıkartmak mümkün olur? Yardımcı fikirleri nelerdir? Bu fikirler ile kendi yaşantınız arasında nasıl bir ilişki kurmak mümkün olur? Bize kazandırdıkları ve yaşantımızdaki önemi nedir? Konularında öğrenciler yönlendirilmelidir.

Ana Fikir	
.....	
I. Yardımcı Fikir	II. Yardımcı Fikir
.....
.....

E- YENİDEN İNCELEYİN: Öğrenciler ana fikri ya da yardımcı fikirleri bulmakta zorluk yaşıyorlarsa metni yeniden incelemeleri gerektiğini söyleyin. Metni anlamaya yönelik sorularda, ön bilgilerini kullanmaları gereken durumlardaki başarı ya da başarısızlıklarını kendi kendilerine değerlendirme fırsatı tanıyın. Öğrencilerin metni yeniden incelemeleri gerektiğini hatırlatın. Öğrenciler soruları cevaplama ya da genel olarak izlenen aşamalarda başarılı olduysalar, kendilerini kutlamaları gerektiğini mutlaka söyleyin. Başarılarını ve kendi kendilerini kontrol etme başarılarını cesaretlendirin ve geri bildirin.

12- Öğrencilerin varsa metin hakkındaki sorularına cevap verilecektir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, gösterdikleri performans, izledikleri yol hakkında **tekrar düşünmeleri** istenerek ders tamamlanacaktır.

GÜNLÜK DERS PLANI

Okul: İlköğretim Okulu

Sınıf: 5 /

Ders: Türkçe

Süre: 40 + 40

Konu: Okuduğunu Anlama

Seçilen Metin: **BAYRAĞIMIZ ALTINDA**

Halide Edip Adıvar

Materyaller: Öğrenci çalışma kağıtları (Kim?, Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl? ve ana fikir ile yardımcı fikirleri tespit için kullanılacak çalışma kağıtları, pano resimleri)

Yöntem: Kendi kendini sorgulama, sesli düşünme ve öğretmen modellemesi

Amaç ve Davranışlar:

1. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını metin içinde anlayabilme

Davranış: 1- Kelimenin geçtiği cümleye bakarak anlamını bulma/ söyleme

2. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını sözlüğe bakarak bulabilme

Davranış: 1- Sözlüğe bakarak kelimelerin anlamlarını bulma/ söyleme

3. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını kelime türetme yoluyla çıkarsamada bulunabilme

Davranış: 1- Cümle içindeki diğer kelimelerin taşıdığı anlamdan yola çıkarak tahmin yapma /söyleme

4. Amaç: 200- 300 kelimelik metinleri anlayabilme

Davranışlar: 1- Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyleme/ yazma

2- Metindeki olayın geçtiği yeri söyleme /yazma

3- Metindeki olayın zamanını söyleme/ yazma

- 4- Metnin ana fikrini bulma
 5- Metnin yardımcı fikirlerini bulma
 6- Okuduğu metnin özünü kaybetmeden kendi sözcükleriyle
 sözlü olarak ifade etme

5. Amaç: Okuduğu bir metinden hareketle verilmeyenin ne olduğunu kestirebilme

- Davranışlar:** 1- Verilen başlıktan içeriğin ne olacağını kestirme/ söyleme
 2- Giriş, gelişme bölümünü okuduğu metnin sonucunu tahmin etme/ söyleme
 3- Giriş ve sonuç bölümlerini okuduğu bir metnin gelişme bölümünü tahmin etme / söyleme
 4- Okuduğu bir metne uygun bir başlık bulabilme

Dersin İşlenişi

a- Okuma Öncesi Etkinlikler (Bir plan geliştirme ve öğrencilerin ön bilgilerini yoklama aşaması)

I-HAZIRLIK

Çocuklara daha önce bayrak ve taşıdığı anlam üzerinde düşünüp düşünmedikleri sorulur. **Türk bayrağı neyi simgelemektedir? Türk bayrağının renkleri ne anlam taşımaktadır?** Bu konular hakkında çocukların düşünmeleri ve düşünce ve duygularını arkadaşları ile paylaşmaları için fırsat tanınır. Türk bayrağı ve özgürlük arasındaki ilişkinin ne olduğu sorulur. **Kurtuluş Savaşı** hakkında neler bildikleri sorulmalıdır.

II- SUNU: b- Okuma süresince yapılacak etkinlikler (öğrencilerin bakma, izleme planı geliştirme aşaması)

A- TARAMA (SOR): Metne öğrencilerin genel hatları ile şöyle bir göz atmaları istenir. Öğrencilerin metnin başlığına bakmaları, alt başlıklar varsa onlara, ya da koyu olarak yazılmış kelimelere, tarihlere dikkat etmeleri söylenir. Metinde genel olarak bahsedilen fikirlerin neler olduğu tartışılır. **Metnin paragraflarına bakmaları ve özellikle son paragrafı bir kez daha okumaları gerektiği söylenir.** Ayrıca metni anlamaya yönelik olarak verilmiş soruları da bir kez okumaları istenir. Böylelikle öğrenciler okuma

metni hakkında bir fikir edinmiş, metni genel olarak taramış olurlar. Bu aşamada öğrencilerden ne istendiği ya da onlara düşen görev hakkında aydınlatıcı bilgiler verilir.

III- UYGULAMA:

B- SORU SORMA(ANLATMA): Burada seçilen metin işlenmeye devam edilecektir. Metnin işlenmesi sırasında öğrenciler çalışma kağıtlarından yararlanacaklardır. Sorulara bulunan cevapların çalışma kağıtlarına yazılması sağlanacak, kontrol edilerek, öğrencilere geri bildirim verilecektir. Öğrencilere bir önceki adımda verilen görevler doğrultusunda yapması gerekenleri önceliklerine göre sıralaması istenmelidir. Buna doğru bir karar verilmesi için öğretmen tarafından yönlendirme yapılmaz.

1- Öğrencilere metni bir kez sesiz olarak okumalarını söyleyin. Okurken ise **kim?, ne zaman?, nerede?, nasıl?, niçin?, ne oldu? neden oldu? olmasaydı ne olurdu?** gibi soruların cevaplarını da bulmaları gerektiği konusunda gereken uyarıları yaparak onları düşünmeye yönlendirin. Bu aşamaları sıralamalarını ve önce hangi adımdan başlanacağını öğrenci tarafından kararı alınmış olmalıdır. Daha sonra çalışma kağıtlarına ya da o soruları kullanarak cevapları yazmaları istenecektir.

2- Metin bir kez de öğretmen tarafından okuma kurallarına uyularak, ses, vurgu, dilbilgisi kuralları dikkate alınarak, önemli noktalarda vurgulama yapılarak okunmalıdır. Öğrencilere model olunmalı, okuma sırasında izlenen yol öğrencilere açıklanmalıdır. Bu metnin okunma amacı (bir test için, hoşumuza gittiği için, ana fikri bulmak için, daha sonraki derslerde tartışmak için, genel bir bakış açısı edinmek için vb. Kurtuluş Savaşı'nın önemini daha iyi kavramak için vb. gibi hakkında bilgi verilmelidir). Öğrencilerden beklenen amaçlar (okuduğunu anlamada ustalaşmak, verilen kelime ya da kavramları anlamak, geçen olayı yada kahramanları daha iyi tanımak gibi) hakkında da bilgi verilmelidir.

3- Öğrencilerin metin içinde anlamadıkları kelimeleri bulmaları ve kelimenin altını çizmeleri söylenecektir. Kelimenin taşıdığı anlamı içinde geçtiği cümleye göre bulmayı denemeleri istenecektir. Daha sonra sözlük yardımıyla anlam bulunacak ve metin içindeki anlamı ile karşılaştırılarak, öğrencilerin farklı cümleler kurmaları sağlanacaktır (**Kelimeler:** bandıra, facia, işkence, kösele, gözyaşı seli vb ... kelimelerin anlamları bulunur).

4- Anlaşılmayan cümleler olup olmadığı sorulacaktır. Eğer varsa tekrar okumaları istenecektir. Ayrıca bu cümle içindeki kelimelere bakılacak ve anlamları cümlenin gelişine göre ne olabilir diye öğrencilerin düşünmesine fırsat verilecektir. Kelimelerin anlamlarından cümlenin tamamına bakılıp yorum yapılacaktır.

5- Metinde anlatılan baş kahramanın kim olduğu sorulur. **KİM?** soru başlığının altına bulunan cevap yazılır. Öğrencilere bu kahramanı tasvir etmeleri söylenir. Öğrencilerin bu sorulara sesli olarak cevap vermeleri, hatırladıklarının neler olduğunu açıklamaları sağlanmalıdır.

KİM?

(Metindeki baş kahramanı tasvir edin)

.....

6- Metinde bahsedilen temel konu nedir söylemelerini isteyin. Baş kahramanın özelliklerinin anlatıldığı paragrafı bulmalarını ve bir kez daha okumalarını isteyin.

7- Metne bağlı olarak bahsedilen olay hakkında bildiklerini tekrar hatırlamalarını isteyin ve neler bildiklerini sorun ve **ne zaman?** ve **niçin?** **Nasıl?** sorularına cevap vermelerini sağlayın.

İlk paragrafta (başlangıçta) ne anlatılmaktadır?

Gelişme bölümünde ne anlatılmaktadır?

Son paragrafta ne anlatılmaktadır?

C- OKUMA: Soruların cevaplandırılabilmesi amacına yönelik öğrencilerin metni bir kez daha, ama soruları da dikkate alarak okumalarını isteyin. Açıklamalara, örneklere dikkat etmeleri gerektiğini hatırlatın. Özellikle okuma yaparken okuduklarını zihinlerinde canlandırmaya çalışmaları gerektiği konusunda onları cesaretlendirin. Önemli gördükleri cümle yada paragraflara işaret koymalarını ya da cümlelerin altını çizmeleri gerektiğini söyleyin.

D- ANLATIN: Okuma görevindeki adımlarını cevaplandıracakları sorulara göre ayarlamaları gerektiğini hatırlatın. Her bölümün sonunda anlatım yaptırın. Anladıklarını ya da düşündüklerini kendi cümleleriyle ifade edebilme becerilerini geliştirme şansı tanımak önemlidir.

IV- DEĞERLENDİRME: Metne yönelik sorular cevaplandırılacaktır.

c- Okuma sonrasındaki etkinlikler (kendi kendini değerlendirme planı geliştirme aşaması):

8- Kim?, Nerede?, Ne zaman?, Ne oldu? Sorularının cevapları öğretmen tarafından verilecektir. Öğrencilerin verdikleri cevapları kontrol etmeleri istenecektir.

9-Daha sonra okunan metin hakkında karşılıklı olarak (öğretmen ile öğrenciler arasında) konuşmalar yapılacaktır. Öğrencilere metni anlamaya yönelik sorular sorulacaktır. Öğrencilerin cevapları bulurken nasıl bir yol izlediklerini düşünmeleri istenecektir (**Nasıl Yaptım?**).

10- Metnin anlaşılmasına yönelik **sorulacak sorular?**

- 1- Metinde anlatılan **“korkunç rüya”** ifadesi ile anlatılmak istenilen nedir? Açıklayın.
- 2- **“Ayakların şişmesi, dilin dışarı çıkması”** metinde hangi anlamda kullanılmaktadır?
- 3- Hatice nine kimdir? Onun diğer insanlardan farklı olan özellikler nelerdir?
- 4- Hatice nine nasıl bir yolculuk yapmıştır ve bu yolculuğa çıkma amacı nedir? Açıklayınız.
- 5- Hatice nine neden duygulanıyor? Açıklayınız.
- 6- Hatice nine için bayrak ne anlam taşıyor? Niçin? Açılalım.
- 7- Hatice nine yolculuğunu tamamlayamazsa ne olurdu? Açılalım.

11- Bu parçadan **nasıl bir ana fikir çıkartmak mümkün olur? Yardımcı fikirleri nelerdir?** Bu fikirler ile kendi yaşantınız arasında nasıl bir ilişki kurmak mümkün olur? Bize kazandırdıkları ve yaşantımızdaki önemi nedir? Konularında öğrenciler yönlendirilmelidir.

Ana Fikir	
.....	
.....	
I. Yardımcı Fikir	II. Yardımcı Fikir
.....
.....

E- YENİDEN İNCELEYİN: Öğrenciler ana fikri ya da yardımcı fikirleri bulmakta zorluk yaşıyorlarsa metni yeniden incelemeleri gerektiğini söyleyin. Metni anlamaya yönelik sorularda, ön bilgilerini kullanmaları gereken durumlardaki başarı ya da başarısızlıklarını kendi kendilerine değerlendirme fırsatı tanıyın. Öğrencilerin metni yeniden incelemeleri gerektiğini hatırlatın. Öğrenciler soruları cevaplama da ya da genel olarak izlenen aşamalarda başarılı olduysalar, kendilerini kutlamaları gerektiğini mutlaka söyleyin. Başarılarını ve kendi kendilerini kontrol etme başarılarını cesaretlendirin ve geri bildirin.

12- Öğrencilerin varsa metin hakkındaki sorularına cevap verilecektir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, gösterdikleri performans, izledikleri yol hakkında **tekrar düşünmeleri** istenerek ders tamamlanacaktır.

TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

Okul:İlköğretim Okulu

Sınıf: 5 /

Ders: Türkçe

Süre: 40 + 40 (2 Ders Saati)

Konu: Okuduğunu Anlama

Seçilen Metin: ATATÜRK İLKELERİ

(Servet Altınoklar)

Materyaller: Öğrenci çalışma kağıtları (Kim?, Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl? ve ana fikir ile yardımcı fikirleri tespit için kullanılacak çalışma kağıtları, pano resimleri)

Yöntem: Kendi kendini sorgulama, sesli düşünme ve öğretmen modellemesi

Amaç ve Davranışlar:

1. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını metin içinde anlayabilme

Davranış: 1- Kelimenin geçtiği cümleye bakarak anlamını bulma/ söyleme

2. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını sözlüğe bakarak bulabilme

Davranış: 1- Sözlüğe bakarak kelimelerin anlamlarını bulma/ söyleme

3. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını kelime türetme yoluyla çıkarsamada bulunabilme

Davranış: 1- Cümle içindeki diğer kelimelerin taşıdığı anlamdan yola çıkarak tahmin yapma /söyleme

4. Amaç: 200- 300 kelimelik metinleri anlayabilme

Davranışlar: 1- Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyleme/ yazma

2- Metindeki olayın geçtiği yeri söyleme /yazma

3- Metindeki olayın zamanını söyleme/ yazma

4- Metnin ana fikrini bulma

5- Metnin yardımcı fikirlerini bulma

6- Okuduğu metnin özünü kaybetmeden kendi sözcükleriyle

sözlü olarak ifade etme

5. Amaç: Okuduğu bir metinden hareketle verilmeyenin ne olduğunu kestirebilme

- Davranışlar:** 1- Verilen başlıktan içeriğin ne olacağını kestirme/ söyleme
 2- Giriş, gelişme bölümünü okuduğu metnin sonucunu tahmin etme/ söyleme
 3- Giriş ve sonuç bölümlerini okuduğu bir metnin gelişme bölümünü tahmin etme / söyleme
 4- Okuduğu bir metne uygun bir başlık bulabilme

Dersin İşlenişi:

a- Okuma Öncesi Etkinlikler (Bir plan geliştirme ve öğrencilerin ön bilgilerini yoklama aşaması)

I- HAZIRLIK

Çocuklara yaşadıkları 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını hatırlamaları söylenir. Acaba böyle bir bayramı dünyadaki başka çocuklar da kutluyorlar mı? Bu bayram sadece Türk çocuklarının bayramı mı? Niçin böyle bir bayram kutluyoruz? Böyle bir bayrama nasıl kavuştuk? Bu sorulara verilebilecek cevaplar hakkında öğrencilere düşünme ve birkaç öğrenciye de duygularını kısa cümlelerle anlatma fırsatı verilir.

II- SUNU: b- Okuma süresince yapılacak etkinlikler (öğrencilerin bakma, izleme planı geliştirme aşaması)

A- TARAMA: Metne öğrencilerin genel hatları ile şöyle bir göz atmaları istenir. Öğrencilerin metnin başlığına bakmaları, alt başlıklar varsa onlara, ya da koyu olarak yazılmış kelimelere, tarihlere dikkat etmeleri söylenir. Metinde genel olarak bahsedilen fikirlerin neler olduğu tartışılır. Metnin paragraflarına bakmaları ve özellikle son paragrafı bir kez daha okumaları gerektiği söylenir. Ayrıca metni anlamaya yönelik olarak verilmiş soruları da bir kez okumaları istenir. Böylelikle öğrenciler okuma metni hakkında bir fikir edinmiş, metni genel olarak taramış olurlar.

III- UYGULAMA:

B- SORU SORMA: Burada seçilen metin işlenmeye devam edilecektir. Metnin işlenmesi sırasında öğrenciler çalışma kağıtlarından yararlanacaklardır.

Sorulara bulunan cevapların çalışma kağıtlarına yazılması sağlanacak, kontrol edilerek, öğrencilere geri bildirim verilecektir.

1- Öğrencilere metni bir kez sesiz olarak okumalarını söyleyin. Okurken ise **kim?, ne zaman?, nerede?, nasıl?, niçin?, ne oldu? neden oldu? olmasaydı ne olurdu?** gibi soruların cevaplarını da bulmaları gerektiği konusunda gereken uyarıları yaparak onları düşünmeye yönlendirin. Daha sonra çalışma kağıtlarını ya da o soruları kullanarak cevapları yazmaları istenecektir.

2- Metin bir kez de öğretmen tarafından okuma kurallarına uyularak, ses, vurgu, dilbilgisi kuralları dikkate alınarak, önemli noktalarda vurgulama yapılarak okunmalıdır. Öğrencilere model olunmalı, okuma sırasında izlenilen yol öğrencilere açıklanmalıdır. Bu metnin okunma amacı (bir test için, hoşumuza gittiği için, ana fikri bulmak için, daha sonraki derslerde tartışmak için, genel bir bakış açısı edinmek için ya da “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı”nın önemini daha iyi kavramak için vb.. gibi hakkında bilgi verilmelidir). Öğrencilerden beklenen amaçlar (okuduğunu anlamada ustalaşmak, verilen kelime ya da kavramları anlamak, geçen olayı yada kahramanları daha iyi tanımak gibi) hakkında da bilgi verilmelidir.

3- Öğrencilerin metin içinde anlamadıkları kelimeleri bulmaları ve kelimenin altını çizmeleri söylenecektir. Kelimenin taşıdığı anlamı içinde geçtiği cümleye göre bulmayı denemeleri istenecektir. Daha sonra sözlük yardımıyla anlam bulunacak ve metin içindeki anlamı ile karşılaştırılarak, öğrencilerin farklı cümleler kurmaları sağlanacaktır (**Kelimeler:** Temel, evrensel, ilke, kaynak, kültür, program, Atatürkçülük, bilim, ulusal, düzey, Atatürk ilkeleri, çağdaş uygarlık, bilgi çağı vb ... kelimelerin anlamları bulunur).

4- Anlaşılmayan cümleler olup olmadığı sorulacaktır. Eğer varsa tekrar okumaları istenecektir. Ayrıca bu cümle içindeki kelimelere bakılacak ve anlamları cümlenin gelişine göre ne olabilir diye öğrencilerin düşünmesine fırsat verilecektir. Kelimelerin anlamlarından cümlenin tamamına bakılıp yorum yapılacaktır.

5- Metinde anlatılan baş kahramanın kim olduğu sorulur. **KİM?** soru başlığının altına bulunan cevap yazılır. Öğrencilere bu kahramanı anlatmaları söylenir. **Nasıl** birisidir? Daha önceki derslerde hakkında neler öğrenilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara sesli olarak cevap vermeleri, hatırladıklarının neler olduğunu açıklamaları sağlanmalıdır. Siz onun yerinde olsaydınız ne yapardınız? (öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına fırsat tanıyın).

(**Hayal gücünü kullanmayı öğrenmek:** Kendinizi metindeki kahramanın yerine koyun. Kendi kendinize sorular sorun ve bu soruların cevaplarını da bulmaya çalışın. Metinde okuduklarınız ve önceden bildikleriniz arasında nasıl bir ilişki olduğunu hatırlamaya çalışın. Belleğinizde bunları camlandırmaya çalışın. Öğrencilerin bu adımlarda başarılı olabilmeleri için öğretmen model olabilmelidir. Önce kendisi hayal gücünü kullanabilmelidir).

<p>KİM? (Olayda baş kahraman kimdir?)</p> <p>.....</p>

<p>EĞER BEN OLSAYDIM?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

6- Metinde bahsedilen temel konu nedir? söylemelerini isteyin. Sonra Atatürk ilkeleri nelerdir? sorusunu sorun ve cevabı düşünmelerini isteyin. Atatürk İlkelerinin amaçlarının ne olduğunu sorun. Amacın hangi paragrafta olduğunu bulmalarını isteyin.

Atatürk İlkeleri Nelerdir?

1- 2- 3-
4- 5- 6-

Bu İlkelerin Amacı Nedir?

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

7- Metne bağlı olarak Cumhuriyet rejimi hakkında neler bildiklerini sorun ve **ne zaman? ve niçin? Nasıl?** sorularına cevap vermelerini sağlayın.

Cumhuriyet Ne zaman İlan Edilmiştir?

.....

Cumhuriyet Niçin İlan Edilmiştir?

.....

Cumhuriyet İlan Edilmeseydi Ne Olurdu?

.....

.....

.....

C- OKUMA: Soruların cevaplandırılabilmesi amacına yönelik öğrencilerin metni bir kez daha, ama soruları da dikkate alarak okumalarını isteyin. Açıklamalara, örneklere dikkat etmeleri gerektiğini hatırlatın. Özellikle okuma yaparken okuduklarını zihinlerinde canlandırmaya çalışmaları gerektiği konusunda onları cesaretlendirin. Önemli gördükleri cümle yada paragraflara işaret koymalarını ya da cümlelerin altını çizmeleri gerektiğini söyleyin.

D- ANLATIN: Okuma görevindeki adımlarını cevaplandıracakları sorulara göre ayarlamaları gerektiğini hatırlatın. Her bölümün sonunda anlatım yaptırın. Anladıklarını ya da düşündüklerini kendi cümleleriyle ifade edebilme becerilerini geliştirme şansı tanımak önemlidir.

IV- DEĞERLENDİRME: Metne yönelik sorular cevaplandırılacaktır.

c- Okuma sonrasındaki etkinlikler (kendi kendini değerlendirme planı geliştirme aşaması):

8- Kim?, Nerede?, Ne zaman?, Ne oldu? Sorularının cevapları öğretmen tarafından verilecektir. Öğrencilerin verdikleri cevapları kontrol etmeleri istenecektir.

9-Daha sonra okunan metin hakkında karşılıklı olarak (öğretmen ile öğrenciler arasında) konuşmalar yapılacaktır. Öğrencilere metni anlamaya yönelik sorular sorulacaktır. Öğrencilerin cevapları bulurken nasıl bir yol izlediklerini düşünmeleri istenecektir (**Nasıl Yaptım?**).

10- Metnin anlaşılmasına yönelik sorulacak sorular?

- a- Toplumun yapısı **niçin** belirleniyor? Toplumun yapısı ile Atatürk ilkelerinin hangi özelliklerinden **nasıl** etkilenmektedir?
- b- Atatürk ilkelerinin ulusal özellikleri nelerdir? Bu ilkeler ile akıl ve bilimin arasında **nasıl** bir ilişki vardır?
- c- Atatürk ilkelerine **niçin** sahip çıkılmalı ve **niçin** devamlılığı sağlanmalıdır? Bu başarılmazsa **ne olur?**
- d- Atatürk ilkelerine sahip çıkmak **niçin** çok önemlidir?
- e- Atatürk ilkelerinin devamlılığının sağlanması için **neler** yapılmalıdır?
- f- Atatürk ilkeleri olmasaydı kendimizi **nasıl** bir tabloda bulabilirdik?
Niçin?

11- Bu parçadan nasıl bir ana fikir çıkartmak mümkün olur? Yardımcı fikirleri nelerdir? Bu fikirler ile kendi yaşantınız arasında nasıl bir ilişki kurmak mümkün

olur? Bize kazandırdıkları ve yaşantımızdaki önemi nedir? Konularında öğrenciler yönlendirilmelidir.

Ana Fikir	
.....	
.....	
I. Yardımcı Fikir	II. Yardımcı Fikir
.....
.....

E- YENİDEN İNCELEYİN: Öğrenciler ana fikri ya da yardımcı fikirleri bulmakta zorluk yaşıyorlarsa metni yeniden incelemeleri gerektiğini söyleyin. Metni anlamaya yönelik sorularda, ön bilgilerini kullanmaları gereken durumlardaki başarı ya da başarısızlıklarını kendi kendilerine değerlendirme fırsatı tanıyın. Öğrencilerin metni yeniden incelemeleri gerektiğini hatırlatın. Öğrenciler soruları cevaplama ya da genel olarak izlenilen aşamalarda başarılı olduysalar, kendilerini kutlamaları gerektiğini mutlaka söyleyin. Başarılarını ve kendi kendilerini kontrol etme başarılarını cesaretlendirin ve geri bildirin.

12- Öğrencilerin varsa metin hakkındaki sorularına cevap verilecektir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, gösterdikleri performans, izledikleri yol hakkında **tekrar düşünmeleri** istenerek ders tamamlanacaktır.

TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK PLANI

Okul: İlköğretim Okulu

Sınıf: 5 /

Ders: Türkçe

Süre: 40 + 40 (2 Ders Saati)

Konu: Okuduğunu Anlama

Seçilen Metin: CAMBAZ PARASI

(Gülten Dayıoğlu)

Materyaller: Öğrenci çalışma kağıtları (Kim?, Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl? ve ana fikir ile yardımcı fikirleri tespit için kullanılacak çalışma kağıtları, pano resimleri)

Yöntem: Kendi kendini sorgulama, sesli düşünme ve öğretmen modellemesi

Amaç ve Davranışlar:

1. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını metin içinde anlayabilme

Davranış: 1- Kelimenin geçtiği cümleye bakarak anlamını bulma/ söyleme

2. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını sözlüğe bakarak bulabilme

Davranış: 1- Sözlüğe bakarak kelimelerin anlamlarını bulma/ söyleme

3. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını kelime türetme yoluyla çıkarsamada bulunabilme

Davranış: 1- Cümle içindeki diğer kelimelerin taşıdığı anlamdan yola çıkarak tahmin yapma /söyleme

4. Amaç: 200- 300 kelimelik metinleri anlayabilme

Davranışlar: 1- Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyleme/ yazma

2- Metindeki olayın geçtiği yeri söyleme /yazma

3- Metindeki olayın zamanını söyleme/ yazma

4- Metnin ana fikrini bulma

5- Metnin yardımcı fikirlerini bulma

6- Okuduğu metnin özünü kaybetmeden kendi sözcükleriyle

sözlü

olarak ifade etme

5. Amaç: Okuduğu bir metinden hareketle verilmeyenin ne olduğunu kestirebilme

- Davranışlar:** 1- Verilen başlıktan içeriğin ne olacağını kestirme/ söyleme
 2- Giriş, gelişme bölümünü okuduğu metnin sonucunu tahmin etme/ söyleme
 3- Giriş ve sonuç bölümlerini okuduğu bir metnin gelişme bölümünü tahmin etme / söyleme
 4- Okuduğu bir metne uygun bir başlık bulabilme

Dersin İşlenişi

A- Okuma öncesi etkinlikler (Bir plan geliştirme ve öğrencilerin ön bilgilerini yoklama aşaması)

I- HAZIRLIK: Öğrencilere hayatlarında hiç bir sirke gidip gitmedikleri sorularak derse başlanır? Hiç ağlayan bir palyaço görüp görmedikleri sorulur. Öğrencilere duygularını ifade edebilmeleri için birkaç dakikalık zaman tanınır. Dersin hedefleri hakkında öğrencilere bilgi verilir. Onlardan ne beklenildiği ve ne kadar bir zamana ihtiyaç olduğu öğrenciler ile paylaşılır.

B- Okuma süresince yapılacak etkinlikler (öğrencilerin bakma, izleme planı geliştirme aşaması)

II- SUNU: Öğretmen tarafından seçilmiş metin hakkında öğrenciler ile konuşmaya başlanır. Bu bölümde okuma öncesi etkinlikler olarak şunlar yapılacaktır.

- 1- Daha önce yaptığınız yanlış bir davranış yüzünden uyarıldığınız oldu mu? Bu durumda nasıl davrandınız?
- 2- Bu davranışınızın sebeplerinin neler olduğunu hiç düşündünüz mü?
- 3- Yalan söyler misiniz? her zaman doğruları söylemek konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 4- Şimdi metnin resmine bir göz gezdirelim. Bu resimde neler görüyoruz. Acaba metinde neden bahsediyor olabilir? Resimde gördüklerimiz metnin baş kahramanları mı? Resme bakarak metinde ne anlatılmak istendiğini bulabilir miyiz?
- 5- Metnin başlığına bir bakalım. Bu başlık hakkında biraz düşünelim. Başlığı okuduğumuz zaman aklımıza neler geliyor. Başlık bize metnin konusu

hakkında ip uçları veriyor mu? Bu konularda öğrencilerin sesli düşünmesi sağlanacaktır.

III- UYGULAMA: Burada seçilen metin işlenmeye devam edilecektir. Metnin işlenmesi sırasında öğrenciler çalışma kağıtlarından yararlanacaklardır. Sorulara bulunan cevapların çalışma kağıtlarına yazılması sağlanacak, kontrol edilerek geri bildirim verilecektir.

- 1- Öğrencilerin hikayeye bir göz gezdirmeleri ve içlerinden bir kez okumaları istenecektir
- 2- Hikaye öğretmen tarafından okuma kuralları dikkate alınarak yüksek sesle bir kez okunacaktır.
- 3- Öğrencilerin metin içinde anlamadıkları kelimeleri bulmaları ve kelimenin altını çizmeleri söylenecektir. Kelimenin taşıdığı anlamı içinde geçtiği cümleye göre bulmayı denemeleri istenecektir. Daha sonra sözlük yardımıyla anlam bulunacak ve metin içindeki anlamı ile karşılaştırılarak, öğrencilerin farklı cümleler kurmaları sağlanacaktır (**Kelimeler:** Huzursuzluk, sezinlemek, süzmek, sıyrılmak, tedirgin olmak, baştan ayağa, iç rahatlığı vb ... kelimelerin anlamları bulunur).
- 4- Anlaşılmayan cümleler olup olmadığı sorulacaktır. Bu cümle içindeki kelimelere bakılacak ve anlamları cümlenin gelişine göre ne olabilir diye öğrencilerin düşünmesine fırsat verilecektir.
- 5- Hikayedeki kahramanların kimler olduğu sorulacaktır. Bu kişilerin tasvir edilmesi sağlanacak ve baş kahraman **Kim?** diye sorulacaktır. Cevap çalışma kağıdındaki ilgili yere yazılacaktır.

**KİM?
BURAK**

- 6- Anlatılan olay **Nerede?** geçmektedir. Olayın geçtiği yerin anlatılması istenecek ve ilgili kağıda cevabı yazdırılacaktır.

NEREDE?

KASABADAKİ SİRKTE

- 7- Olayın gerçekleştiği zaman **Ne zaman?** dır. Çalışma kağıdının ilgili yerine yazılacaktır.

NEZAMAN?

YAZ SONUNDA

- 8- Daha sonra hikayede ne olduğu hakkında düşünölmeye başlanır. İlk önce ne olmuştur?, sonra ne olmuştur ve sonunda ne olmuştur. Olayın akış sırasına göre bulunan cevaplar çalışma kağıtlarına **Ne oldu?** kısmına yazılacaktır.

NE OLDU?

A- ÖNCE NE OLDU?

ÇOCUKLAR SİRKE GİDİYOR

B- SONRA NE OLDU?

**CAMBAZ KADIN PARA
TOPLUYOR. BURAK PARA
VERMEKTEN KAÇIYOR.
DURUMU ANNESİNE
ANLATIYOR.**

C- EN SON NE OLDU?

ANNESİ BURAKIN PARAYI VERMESİNİ İSTİYOR. BURAK PARA VERMEK İÇİN GERİ DÖNÜYOR. CAMBAZ KADINLA KONUŞUYOR. ÖNCE UTANIYOR. SONRA KONUŞTUĞU İÇİN İÇİ RAHATLAYIP,EVE DÖNÜYOR.

- 9- Metnin konusuna ilişkin öğrencilerin daha önceden neler biliyor olduklarını düşünmeleri ve bunu yüksek sesle sınıfla paylaşmaları sağlanır. Daha önce öğrenmiş oldukları bilgiler ile bu metinden çıkarttıkları bilgileri bir arada düşünmeleri istenir. Aralarında ilişki kurmaları sağlanacaktır.
- 10- Öğrencilerin cevaplarındaki başarı ya da başarısızlık durumlarına göre kendi adımlarını ayarlamaları konusunda uyarı yapılacaktır. Karşılaştıkları zorluklara göre adımlarını değiştirmeleri konusunda cesaretlendirileceklerdir.
- 11- Okunan metin hakkında öğrencilerin sürekli tahminde bulunmalarına zaman verilecektir. Bu aşamalarda kendi davranışları ile öğretmen model olacaktır.

C- Okuma sonrasındaki etkinlikler (kendi kendini değerlendirme planı geliştirme aşaması)

IV- Değerlendirme: Metne yönelik sorular cevaplandırılacaktır.

- 1- Kim?, Nerede?, Ne zaman?, Ne oldu? Sorularının cevapları öğretmen tarafından verilecektir. Öğrencilerin verdikleri cevapları kontrol etmeleri istenecektir.
- 2- Daha sonra okunan metin hakkında karşılıklı olarak (öğretmen ile öğrenciler arasında) konuşmalar yapılacaktır. Öğrencilere metni anlamaya

yönelik sorular sorulacaktır. Öğrencilerin cevapları bulurken nasıl bir yol izlediklerini düşünmeleri istenecektir (**Nasıl Yaptım?**).

Sorulacak sorular:

- a- Burak ile Elçin eve gitmek için **nasıl** bir zaman seçiyorlar? **Neden?**
 - b- Cambaz kadın **niçin** para topluyor? Burak kadına **neden** para vermiyor?
 - c- Burak cambaz kadına para vermediğini annesine **niçin** söylüyor? Annesinin tavrı nasıl oluyor? Oğluna neler söylüyor?
 - d- Burak **neden** “içimde bir huzursuzluk var” diyor? Bu durumda annesi nasıl davranıyor?
 - e- Burak **niçin** sirke geri dönüyor? **Neden** yüzü kıpkırmızı oluyor? Açıklayın.
 - f- Burak ikinci kez sirkten döndüğü zaman **neden** coşkulu davranıyor? Değişen nedir?
- 3- Metnin **ana fikrinin** ne olduğu sorulacaktır. **Yardımcı fikirlerin** de olup olmadığı kontrol edilecektir. Cevaplar çalışma kağıtlarına ilgili kısma yazılacaktır.

ANA FİKİR YAZMA ÇALIŞMA KAĞIDI

ANA FİKİR	
Dürüstlük önemlidir. Her zaman dürüst olmalıyız.	
I. YARDIMCI ANA FİKİR	II. YARDIMCI ANA FİKİR
Bize güven duyan insanların güvenlerini boşa çıkartmamalıyız.	İnsanların emeklerine saygı göstermeliyiz. Karşılığını vermeliyiz.

- 4- Ana fikir çıkartıldıktan sonra bu konuda öğrencilerin **kendi yaşamlarından örneklendirmeler** yapmaları istenecektir. Yaşamlarında **nelerin değişebileceği** hakkında konuşulacaktır.

TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK PLANI

Okul: İlköğretim Okulu

Sınıf: 5 /

Ders: Türkçe

Süre: 40 + 40 (2 Ders Saati)

Konu: Okuduğunu Anlama

Seçilen Metin: **ARMAĞAN**

Burhan Günel

Materyaller: Öğrenci çalışma kağıtları (Kim?, Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl? ve ana fikir ile yardımcı fikirleri tespit için kullanılacak çalışma kağıtları, pano resimleri)

Yöntem: Kendi kendini sorgulama, sesli düşünme ve öğretmen modellemesi

Amaç ve Davranışlar:

1. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını metin içinde anlayabilme

Davranış: 1- Kelimenin geçtiği cümleye bakarak anlamını bulma/ söyleme

2. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını sözlüğe bakarak bulabilme

Davranış: 1- Sözlüğe bakarak kelimelerin anlamlarını bulma/ söyleme

3. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını kelime türetme yoluyla çıkarsamada bulunabilme

Davranış: 1- Cümle içindeki diğer kelimelerin taşıdığı anlamdan yola çıkarak tahmin yapma /söyleme

4. Amaç: 200- 300 kelimelik metinleri anlayabilme

Davranışlar: 1- Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyleme/ yazma

2- Metindeki olayın geçtiği yeri söyleme /yazma

3- Metindeki olayın zamanını söyleme/ yazma

4- Metnin ana fikrini bulma

5- Metnin yardımcı fikirlerini bulma

6- Okuduğu metnin özünü kaybetmeden kendi sözcükleriyle
sözlü olarak ifade etme

5. Amaç: Okuduğu bir metinden hareketle verilmeyenin ne olduğunu kestirebilme

- Davranışlar:** 1- Verilen başlıktan içeriğin ne olacağını kestirme/ söyleme
 2- Giriş, gelişme bölümünü okuduğu metnin sonucunu tahmin etme/ söyleme
 3- Giriş ve sonuç bölümlerini okuduğu bir metnin gelişme bölümünü tahmin etme / söyleme
 4- Okuduğu bir metne uygun bir başlık bulabilme

Dersin İşlenişi

A- Okuma öncesi etkinlikler (Bir plan geliştirme ve öğrencilerin ön bilgilerini yoklama aşaması)

I- HAZIRLIK: Öğrencilere sevgi nedir? ve nasıl anlatılır denilerek derse başlanır. Sevdiklerine sevgilerini nasıl gösterdikleri sorulur. Hayatlarında hiç hediye alıp almadıkları ya da hediye verip vermedikleri sorulur. Duygularını açıklamalarına fırsat verilmelidir.

B- Okuma süresince yapılacak etkinlikler (öğrencilerin bakma, izleme planı geliştirme aşaması)

II- SUNU: Öğretmen tarafından seçilmiş metin hakkında öğrenciler ile konuşmaya başlanır. Bu bölümde okuma öncesi etkinlikler olarak şunlar yapılacaktır.

- 1- Daha önce birine hediye aldınız mı? Bu durumda hediye verdiğiniz kişi nasıl bir davranış sergiledi? Anlatınız.
- 2- Bu davranışınızın sebeplerinin neler olduğunu hiç düşündünüz mü?
- 3- Şimdi metnin resmine bir göz gezdirelim. Bu resimde neler görüyoruz. Acaba metinde neden bahsediyor olabilir? Resimde gördüklerimiz metnin baş kahramanları mı? Resme bakarak metinde ne anlatılmak istendiğini bulabilir miyiz?
- 4- Metnin başlığına bir bakalım. Bu başlık hakkında biraz düşünelim. Başlığı okuduğumuz zaman aklımıza neler geliyor. Başlık bize metnin konusu hakkında ip uçları veriyor mu? Bu konularda öğrencilerin sesli düşünmesi sağlanacaktır.

III- UYGULAMA: Burada seçilen metin işlenmeye devam edilecektir. Metnin işlenmesi sırasında öğrenciler çalışma kağıtlarından

yararlanacaklardır. Sorulara bulunan cevapların çalışma kağıtlarına yazılması sağlanacak, kontrol edilerek geri bildirim verilecektir.

- 1- Öğrencilerin hikayeye bir göz gezdirmeleri ve içlerinden bir kez okumaları istenecektir
- 2- Hikaye öğretmen tarafından okuma kuralları dikkate alınarak yüksek sesle bir kez okunacaktır.
- 3- Öğrencilerin metin içinde anlamadıkları kelimeleri bulmaları ve kelimenin altını çizmeleri söylenecektir. Kelimenin taşıdığı anlamı içinde geçtiği cümleye göre bulmayı denemeleri istenecektir. Daha sonra sözlük yardımıyla anlam bulunacak ve metin içindeki anlamı ile karşılaştırılarak, öğrencilerin farklı cümleler kurmaları sağlanacaktır (**Kelimeler: işe koyulmak, istiridye, çılgık, gözleri parıldamak, yüzü gülmek, davrandı, içinden geçirmek** vb ... kelimelerin anlamları bulunur).
- 4- Anlaşılmayan cümleler olup olmadığı sorulacaktır. Bu cümle içindeki kelimelere bakılacak ve anlamları cümlenin gelişine göre ne olabilir diye öğrencilerin düşünmesine fırsat verilecektir.
- 5- Hikayedeki kahramanların kimler olduğu sorulacaktır. Bu kişilerin tasvir edilmesi sağlanacak ve baş kahraman **Kim?** diye sorulacaktır. Cevap çalışma kağıdındaki ilgili yere yazılacaktır.

KİM?

- 6- Anlatılan olay **Nerede?** geçmektedir. Olayın geçtiği yerin anlatılması istenecek ve ilgili kağıda cevabı yazdırılacaktır.

NEREDE?

- 7- Olayın gerçekleştiği zaman **Ne zaman?** dır. Çalışma kağıdının ilgili yerine yazılacaktır.

NEZAMAN?

- 8- Daha sonra hikayede ne olduğu hakkında düşünölmeye başlanır. İlk önce ne olmuştur?, sonra ne olmuştur ve sonunda ne olmuştur. Olayın akış sırasına göre bulunan cevaplar çalışma kağıtlarına **Ne oldu?** kısmına yazılacaktır.

NE OLDU?

A- ÖNCE NE OLDU?

B- SONRA NE OLDU?

C- EN SON NE OLDU?

- 9- Metnin konusuna ilişkin öğrencilerin daha önceden neler biliyor olduklarını düşünmeleri ve bunu yüksek sesle sınıfla paylaşmaları sağlanır. Daha önce öğrenmiş oldukları bilgiler ile bu metinden çıkarttıkları bilgileri bir arada düşünmeleri istenir. Aralarında ilişki kurmaları sağlanacaktır.
- 10- Öğrencilerin cevaplarındaki başarı ya da başarısızlık durumlarına göre kendi adımlarını ayarlamaları konusunda uyarı yapılacaktır. Karşılaştıkları zorluklara göre adımlarını değiştirmeleri konusunda cesaretlendirileceklerdir.

11- Okunan metin hakkında öğrencilerin sürekli tahminde bulunmalarına zaman verilecektir. Bu aşamalarda kendi davranışları ile öğretmen model olacaktır.

C- Okuma sonrasındaki etkinlikler (kendi kendini değerlendirme planı geliştirme aşaması)

IV- Değerlendirme: Metne yönelik sorular cevaplandırılacaktır.

- 1- Kim?, Nerede?, Ne zaman?, Ne oldu? Sorularının cevapları öğretmen tarafından verilecektir. Öğrencilerin verdikleri cevapları kontrol etmeleri istenecektir.
- 2- Daha sonra okunan metin hakkında karşılıklı olarak (öğretmen ile öğrenciler arasında) konuşmalar yapılacaktır. Öğrencilere metni anlamaya yönelik sorular sorulacaktır. Öğrencilerin cevapları bulurken nasıl bir yol izlediklerini düşünmeleri istenecektir (**Nasıl Yaptım?**).

Sorulacak sorular:

- 1- Ali ile Orhan, kayalıklarda neler yaptılar? Açıklayın.
- 2- Ali'nin gördüklerini açıklayın.
- 3- Orhan'ın gözleri neden parlıyor?
- 4- ...
- 5- ...
- 3- Metnin **ana fikrinin** ne olduğu sorulacaktır. **Yardımcı fikirlerin** de olup olmadığı kontrol edilecektir. Cevaplar çalışma kağıtlarına ilgili kısma yazılacaktır.

ANA FİKİR YAZMA ÇALIŞMA KAĞIDI

ANA FİKİR	
I. YARDIMCI ANA FİKİR	II. YARDIMCI ANA FİKİR

- 4- Ana fikir çıkartıldıktan sonra bu konuda öğrencilerin **kendi yaşamlarından örneklendirmeler** yapmaları istenecektir. Yaşamlarında **nelerin değişebileceği** hakkında konuşulacaktır.

TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

Okul: Keçiören İlköğretim Okulu

Sınıf: 5 /

Ders: Türkçe

Süre: 40 + 40 (2 Ders Saati)

Konu: Okuduğunu Anlama

Seçilen Metin: MAYIS AYI KIRAZ AYI, ÇOCUK ALIR BÜYÜK PAYI
Kerim YUNT

Materyaller: Öğrenci çalışma kağıtları (Kim?, Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl? ve ana fikir ile yardımcı fikirleri tespit için kullanılacak çalışma kağıtları, pano resimleri)

Yöntem: Kendi kendini sorgulama, sesli düşünme ve öğretmen modellemesi

Amaç ve Davranışlar:

1. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını metin içinde anlayabilme

Davranış: 1- Kelimenin geçtiği cümleye bakarak anlamını bulma/ söyleme

2. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını sözlüğe bakarak bulabilme

Davranış: 1- Sözlüğe bakarak kelimelerin anlamlarını bulma/ söyleme

3. Amaç: Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını kelime türetme yoluyla çıkarsamada bulunabilme

Davranış: 1- Cümle içindeki diğer kelimelerin taşıdığı anlamdan yola çıkarak tahmin yapma /söyleme

4. Amaç: 200- 300 kelimelik metinleri anlayabilme

Davranışlar: 1- Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyleme/ yazma

2- Metindeki olayın geçtiği yeri söyleme /yazma

3- Metindeki olayın zamanını söyleme/ yazma

4- Metnin ana fikrini bulma

5- Metnin yardımcı fikirlerini bulma

6- Okuduğu metnin özünü kaybetmeden kendi sözcükleriyle sözlü olarak ifade etme

5. Amaç: Okuduğu bir metinden hareketle verilmeyenin ne olduğunu kestirebilme

- Davranışlar:** 1- Verilen başlıktan içeriğin ne olacağını kestirme/ söyleme
 2- Giriş, gelişme bölümünü okuduğu metnin sonucunu tahmin etme/ söyleme
 3- Giriş ve sonuç bölümlerini okuduğu bir metnin gelişme bölümünü tahmin etme / söyleme
 4- Okuduğu bir metne uygun bir başlık bulabilme

Dersin İşlenişi:

a- Okuma Öncesi Etkinlikler (Bir plan geliştirme ve öğrencilerin ön bilgilerini yoklama aşaması)

I- HAZIRLIK

En çok hangi mevsimi seviyorsunuz? Niçin? Öğrencilerin açıklama yapmalarına fırsat verilmelidir. Mevsimler nasıl oluyor da değişiyor diye hiç düşündünüz mü? Mevsimlerin kendilerine has özellikleri nelerdir? En çok sevdiğiniz meyve hangisidir? Niçin? Diye sorularak, kiraz meyvesi hakkında neler bildikleri ve ağaçların niçin çiçek açtığı sorgulanarak, öğrencilerin düşünce ve duygularını aktarmalarına fırsat verilir.

II- SUNU: b- Okuma süresince yapılacak etkinlikler (öğrencilerin bakma, izleme planı geliştirme aşaması)

A- TARAMA (SOR): Metne öğrencilerin genel hatları ile şöyle bir göz atmaları istenir. Öğrencilerin metnin başlığına bakmaları, alt başlıklar varsa onlara, ya da koyu olarak yazılmış kelimelere, tarihlere dikkat etmeleri söylenir. Metinde genel olarak bahsedilen fikirlerin neler olduğu tartışılır. Metnin paragraflarına bakmaları ve özellikle son paragrafı bir kez daha okumaları gerektiği söylenir. Ayrıca metni anlamaya yönelik olarak verilmiş soruları da bir kez okumaları istenir. Böylelikle öğrenciler okuma metni hakkında bir fikir edinmiş, metni genel olarak taramış olurlar. Bu aşamada öğrencilerden ne istendiği ya da onlara düşen görev hakkında aydınlatıcı bilgiler verilir.

III- UYGULAMA:

B- SORU SORMA(ANLATMA): Burada seçilen metin işlenmeye devam edilecektir. Metnin işlenmesi sırasında öğrenciler çalışma kağıtlarından yararlanacaklardır. Sorulara bulunan cevapların çalışma kağıtlarına yazılması sağlanacak, kontrol edilerek, öğrencilere geri bildirim verilecektir. Öğrencilere bir önceki adımda verilen görevler doğrultusunda yapması gerekenleri önceliklerine göre sıralaması ve buna doğru bir karar verilmesi için öğretmen tarafından yönlendirmenin yapılması sağlanmalıdır.

1- Öğrencilere metni bir kez sesiz olarak okumalarını söyleyin. Okurken ise **kim?, ne zaman?, nerede?, nasıl?, niçin?, ne oldu? neden oldu? olmasaydı ne olurdu?** gibi soruların cevaplarını da bulmaları gerektiği konusunda gereken uyarıları yaparak onları düşünmeye yönlendirin. Bu aşamaları sıralamalarını ve önce hangi adımdan başlanacağını öğrenci tarafından kararı alınmış olmalıdır. Daha sonra çalışma kağıtlarına ya da o soruları kullanarak cevapları yazmaları istenecektir.

2- Metin bir kez de öğretmen tarafından okuma kurallarına uyularak, ses, vurgu, dilbilgisi kuralları dikkate alınarak, önemli noktalarda vurgulama yapılarak okunmalıdır. Öğrencilere model olunmalı, okuma sırasında izlenen yol öğrencilere açıklanmalıdır. Bu metnin okunma amacı (bir test için, hoşumuza gittiği için, ana fikri bulmak için, daha sonraki derslerde tartışmak için, genel bir bakış açısı edinmek için ya da mevsimler ve bu mevsimlerin bize sağladığı faydaları öğrenmek için önemini daha iyi kavramak için vb.. gibi hakkında bilgi verilmelidir). Öğrencilerden beklenen amaçlar (okuduğunu anlamada ustalaşmak, verilen kelime ya da kavramları anlamak, geçen olayı yada kahramanları daha iyi tanımak gibi) hakkında da bilgi verilmelidir.

3- Öğrencilerin metin içinde anlamadıkları kelimeleri bulmaları ve kelimenin altını çizmeleri söylenecektir. Kelimenin taşıdığı anlamı içinde geçtiği cümleye göre bulmayı denemeleri istenecektir. Daha sonra sözlük yardımıyla anlam bulunacak ve metin içindeki anlamı ile karşılaştırılarak, öğrencilerin farklı cümleler kurmaları sağlanacaktır (**Kelimeler: makbul, yabancı vb ...** kelimelerin anlamları bulunur).

4- Anlaşılmayan cümleler olup olmadığı sorulacaktır. Eğer varsa tekrar okumaları istenecektir. Ayrıca bu cümle içindeki kelimelere bakılacak ve anlamları

cümlenin gelişine göre ne olabilir diye öğrencilerin düşünmesine fırsat verilecektir. Kelimelerin anlamlarından cümlenin tamamına bakılıp yorum yapılacaktır.

5- Metinde anlatılan baş kahramanın kim olduğu sorulur. Bu baş kahraman her zaman bir insan olmayabilir. Bazen bir hayvan yada bazen bir bitki de baş kahraman olabilir. **KİM?** soru başlığının altına bulunan cevap yazılır. Öğrencilere bu kahramanı anlatmaları söylenir. **Nasıl** özelliklere sahiptir? Daha önceki derslerde hakkında neler öğrenilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara sesli olarak cevap vermeleri, hatırladıklarının neler olduğunu açıklamaları sağlanmalıdır. Siz bir meyve olmak ister miydiniz? (öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına fırsat tanıyın).

(**Hayal gücünü kullanmayı öğrenmek:** Kendinizi metindeki kahramanın yerine koyun. Kendi kendinize sorular sorun ve bu soruların cevaplarını da bulmaya çalışın. Metinde okuduklarınız ve önceden bildikleriniz arasında nasıl bir ilişki olduğunu hatırlamaya çalışın. Belleğinizde bunları camlandırmaya çalışın. Öğrencilerin bu adımlarda başarılı olabilmeleri için öğretmen model olabilmelidir. Önce kendisi hayal gücünü kullanabilmelidir.

KİM?

(Olayda baş kahraman kimdir?)

.....KIRAZ.....

EĞER BEN BİR MEYVE OLSAYDIM?

6- Metinde bahsedilen temel konu nedir?söylemelerini isteyin. Sonra kirazın özelliklerini söylemelerini isteyin. Kirazın özelliklerinin anlatıldığı paragrafi bulmalarını ve bir kez daha okumalarını isteyin.

Kirazın Özellikleri Nelerdir?

- 1- 2- 3-
4- 5- 6-

Kiraz neden içinde kurtçuk besler? Açılayın.

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

7- Metne bağlı olarak kiraz ve yetiştiği mevsim hakkında bildiklerini tekrar hatırlamalarını isteyin ve bildiklerini sorun ve **ne zaman?** ve **niçin?** **Nasıl?** sorularına cevap vermelerini sağlayın.

İlk paragrafta ne anlatılmaktadır?

Gelişme bölümünde ne anlatılmaktadır?

Son paragrafta ne anlatılmaktadır?

C- OKUMA: Soruların cevaplandırılabilmesi amacına yönelik öğrencilerin metni bir kez daha, ama soruları da dikkate alarak okumalarını isteyin. Açıklamalara, örneklere dikkat etmeleri gerektiğini hatırlatın. Özellikle okuma yaparken okuduklarını zihinlerinde canlandırmaya çalışmaları gerektiği konusunda onları cesaretlendirin. Önemli gördükleri cümle yada paragraflara işaret koymalarını ya da cümlelerin altını çizmeleri gerektiğini söyleyin.

D- ANLATIN: Okuma görevindeki adımlarını cevaplandıracakları sorulara göre ayarlamaları gerektiğini hatırlatın. Her bölümün sonunda anlatım yaptırın. Anladıklarını ya da düşündüklerini kendi cümleleriyle ifade edebilme becerilerini geliştirme şansı tanımak önemlidir.

IV- DEĞERLENDİRME: Metne yönelik sorular cevaplandırılacaktır.

c- Okuma sonrasındaki etkinlikler (kendi kendini değerlendirme planı geliştirme aşaması):

8- Kim?, Nerede?, Ne zaman?, Ne oldu? Sorularının cevapları öğretmen tarafından verilecektir. Öğrencilerin verdikleri cevapları kontrol etmeleri istenecektir.

9-Daha sonra okunan metin hakkında karşılıklı olarak (öğretmen ile öğrenciler arasında) konuşmalar yapılacaktır. Öğrencilere metni anlamaya yönelik sorular sorulacaktır. Öğrencilerin cevapları bulurken nasıl bir yol izlediklerini düşünmeleri istenecektir (**Nasıl Yaptım?**).

10- Metnin anlaşılmasına yönelik **sorulacak sorular?**

- a- Toplumun yapısı **niçin** belirleniyor? Toplumun yapısı ile Atatürk ilkelerinin hangi özelliklerinden **nasıl** etkilenmektedir?
- b- Atatürk ilkelerinin ulusal özellikleri nelerdir? Bu ilkeler ile akıl ve bilimin arasında **nasıl** bir ilişki vardır?
- c- Atatürk ilkelerine **niçin** sahip çıkılmalı ve **niçin** devamlılığı sağlanmalıdır? Bu başarılmazsa **ne olur?**
- d- Atatürk ilkelerine sahip çıkmak **niçin** çok önemlidir?
- e- Atatürk ilkelerinin devamlılığının sağlanması için **neler** yapılmalıdır?
- f- Atatürk ilkeleri olmasaydı kendimizi **nasıl** bir tabloda bulabilirdik?
Niçin?

11- Bu parçadan nasıl bir ana fikir çıkartmak mümkün olur? Yardımcı fikirleri nelerdir? Bu fikirler ile kendi yaşantımız arasında nasıl bir ilişki kurmak mümkün olur? Bize kazandırdıkları ve yaşantımızdaki önemi nedir? Konularında öğrenciler yönlendirilmelidir.

Ana Fikir	
.....	
.....	
I. Yardımcı Fikir	II. Yardımcı Fikir
.....
.....

E- YENİDEN İNCELEYİN: Öğrenciler ana fikri ya da yardımcı fikirleri bulmakta zorluk yaşıyorlarsa metni yeniden incelemeleri gerektiğini söyleyin. Metni anlamaya yönelik sorularda, ön bilgilerini kullanmaları gereken durumlardaki başarı ya da başarısızlıklarını kendi kendilerine değerlendirme fırsatı tanıyın. Öğrencilerin metni yeniden incelemeleri gerektiğini hatırlatın. Öğrenciler soruları cevaplama ya da genel olarak izlenen aşamalarda başarılı olduysalar, kendilerini kutlamaları gerektiğini mutlaka söyleyin. Başarılarını ve kendi kendilerini kontrol etme başarılarını cesaretlendirin ve geri bildirin.

12- Öğrencilerin varsa metin hakkındaki sorularına cevap verilecektir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, gösterdikleri performans, izledikleri yol hakkında **tekrar düşünmeleri** istenerek ders tamamlanacaktır.



EK- 9
VALİLİK İZİNLERİ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Kültür.
SAYI : B.O8.4.MEM.4.06.00.11.070/ 575
KONU : Anket Çalışması.

19/02/2002

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13.02.2002 tarih ve 00/695 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi H.Şenay ŞENİN "Biliş Ötesi (Metecogntion) stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi" konulu tezi ile ilgili olarak İlimiz Maltepe İlköğretim Okulu, Keçiören Melek Özen İlköğretim Okulu ve Sincan Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda anket çalışması yapmasına izin verilmesi isteğine ilişkin ilgi yazısı ilişikte sunulmuştur

Kamu kurum ve kuruluşlarındaki personelin kılık-kıyafetleri ile, yönetmelikte belirtilen kurallara uymak kaydıyla söz konusu istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir

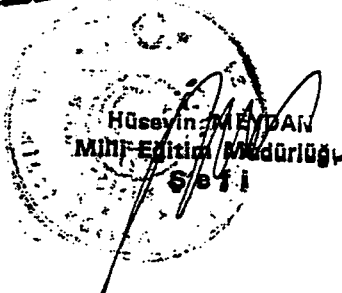
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, onaylarınıza arz ederim.

Ahmet PALAVAN
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
18/02/2002

Haydar KESKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

ASLI GIBIDIR



ANKARA VALİLİĞİ
Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

20 SUDAT 2002

BÖLÜM : KÜLTÜR
SAYI : 070/
KONU : Anket Çalışması.

07411

MALTEPE İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı doktora programı öğrencisi H.Şenay ŞEN'in okulunuzda anket çalışması yapmasına izin verildiğine ilişkin 19.02.2002 tarih ve 070/575 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Valilik Oluru gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

EK: 1 Olur



Nazife TEKİNER
Müdür a.
Şube Müdürü

NOT: Anket örnekleri ilgili tarafından getirilecektir.

T.C.
SİNCAN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.07.11.000/ 638
KONU : Anket Çalışması

27./..2/2002

CUMHURİYET İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE
SİNCAN

İLGİ : Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 21.02.2002 tarih ve 070/587/3267 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı doktora programı öğrencisi H.Şenay ŞEN'in okulunuzda anket çalışması yapabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının 19.02.2002 tarih ve 070/575 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa BİNİCİ
Şube Müdürü

Eki . 1 Valilik Onayı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

26 ŞUBAT 2002

BÖLÜM :Kültür
SAYI :B.08.04.MEM.4.06.01.11.070/ 800 -4072
KONU :Anket Çalışması

MELEK ÖZEN İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE
KEÇİÖREN

İLGİ :Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümünün 26.02.2002 tarih ve 070/587/3267 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi H.Şenay ŞEN'in okulunuzda Anket Çalışması yapabilmesi ile ilgili 19.02.2002 tarih ve 070/575 sayılı Valilik Oluru ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve Valilik Oluru gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

EKİ:1-Valilik Oluru


Sabriye ERDİNÇ
Müdür a.
Şube Müdürü