

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNE
OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN
ÖĞRETİMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİ

GÖKÇE ÖZYILMAZ
06706013

TEZ DANIŞMANI
Yard. Doç. Dr. BÜLENT ALCI

İSTANBUL
2010

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNE
OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN
ÖĞRETİMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİ

GÖKÇE ÖZYILMAZ
06706013

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 26.07.2010
Tezin Savunulduğu Tarih: 25.08.2010

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Bülent ALCI

Jüri Üyeleri: Yard. Doç. Dr. Sertel ALTUN

Dr. Davut HOTAMAN

İmza



İSTANBUL
2010

ÖZ

İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNE OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİ Gökçe Özyılmaz Mayıs, 2010

Bu araştırmanın amacı, okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Ön test-son test kontrollü desen kullanılarak yapılan çalışma, Hızır Reis İlköğretim Okulu'nda 7-B ve 7-C şubelerinde yürütülmüş olup; 7-B sınıfı (n=36) deney, 7-C sınıfı (n=33) kontrol grubu olmak üzere, toplam 69 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin anlama başarısının tespitinde ön test ve son test olarak, Temizkan (2007) tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği” 8 haftalık sürecin başında ve sonunda uygulanmıştır. Elde edilen verilere t-testi ve kovaryans analizi yapılmıştır.

Araştırma bulguları, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönündedir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlama stratejileri öğretimi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF READING COMPREHENSION STRATEGY INSTRUCTION ON READING COMPREHENSION ACHIEVEMENT OF 7TH GRADE STUDENTS'

Gökçe Özyılmaz
May, 2010

In this research, the effect of reading comprehension strategies such as predicting, questioning, summarizing, making connections, visualising and what I know, what I want to know, what I learned (K-W-L) on students' reading comprehension achievement were searched. The research was held in Hızır Reis Secondary School. Pre-test post-test control group design was used accordingly; in total of 69 students. The class 7-B was the experiment (n=36), class 7-C (n=33) was the control group. For the assessment of comprehension achievement, a scale called "Comprehension Scale For Expository Tests" which was developed by Temizkan (2007), was applied at the beginning and at the end of a 8 weeks process. In order to analyze data t- test and covariance analysis (ANCOVA) were applied.

The result of the study showed that, comprehension strategy instruction has no effects on students reading comprehension achievement. Another finding of the study is that the comprehension strategy instruction does not show meaningful differentiation on students reading comprehension achievement due to gender.

Key words: Reading comprehension, reading comprehension strategy, reading comprehension strategy instruction

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın kapsamı, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerine etkisini belirlemektir.

Çalışmalarım boyunca birçok kişinin desteğini aldım. Öncelikle araştırma probleminin belirlenmesinden başlayarak, çalışmamın son aşamalarına kadar geçirmiş olduğum süreçte, bana her konuda destek olan tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Bülent ALCI'ya teşekkür ederim.

Yard. Doç. Dr. Sertel ALTUN'a ve Dr. Davut HOTOMAN'a süreç içerisindeki katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmanın yürütülmesi için her türlü kolaylığı sağlayan Hızır Reis İlköğretim Okulu yöneticilerine, 2008-2009 7-B ve 7-C sınıfı öğrencilerine ve değerli öğretmenlerine tüm katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca her an yanımda olan ve her zaman desteklerini hissettiğim sevgili aileme de teşekkürü bir borç bilirim.

İstanbul; Mayıs, 2010

Gökçe ÖZYILMAZ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Okuma	3
1.2.1. Okuma Etkinliği	5
1.2.2. Okumayla İlgili Görüşler	8
1.2.3. Okuma Öğretimi	9
1.2.3.1. Okuma Öğretiminin İlkeleri	11
1.2.3.2. Okuma Öğretiminin Bileşenleri	12
1.3. Okuduğunu Anlama	16
1.3.1. Okuyucu Ögesi	17
1.3.2. Metin Ögesi	22
1.3.3. Okuma Etkinliği	24
1.3.4. İçerik	24
1.4. Okuduğunu Anlama Öğretimi	26
1.4.1. Buluş Yoluyla Öğretim Modeli	26
1.4.2. Doğrudan Öğretim Modeli	27
1.4.3. Aracı Yoluyla Öğretim Modeli	30
1.4.4. Metin Tabanlı Öğretim Modeli	30
1.4.5. Açıklayıcı Öğretim Modeli	30
1.4.6. Birleştirilmiş Model	31
1.5. Okuduğunu Anlama Stratejileri	32
1.5.1. Tahmin Etme	37
1.5.2. Bağ Kurma	38
1.5.3. Zihinde Canlandırma	40
1.5.4. Soru Sorma	40
1.5.5. Anlam Çıkarma	41
1.5.6. Özetleme	42
1.5.7. Sentezleme	43
1.5.8. Netleştirme	44
1.5.9. KWL (Ne Biliyorum, Ne Öğrenmek İstiyorum, Ne Öğrendim)	45
1.5.10. SQ4R	46
1.6. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi	47
1.6.1. Tekil Anlama Stratejileri Çalışmaları	48

1.6.2. Çoklu Anlama Stratejileri İçin Öğretimsel Çalışmalar	48
1.6.2.1. Karşılıklı Öğretim	49
1.6.2.2. Bereiter ve Bird'ün Yaklaşımı	51
1.6.3. Etkileşimsel Strateji Öğretimi	51
1.6.4. İşbirlikli Stratejik Okuma	53
1.7. İlgili Araştırmalar	54
1.7.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	54
1.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	65
1.8. Problem Cümlesi	69
1.9. Alt Problemler	69
1.10. Araştırmanın Önemi	70
1.11. Araştırmanın Sayıltıları	71
1.12. Araştırmanın Sınırlılıkları	71
1.13. Tanımlar	71
2.YÖNTEM	73
2.1. Araştırmanın Modeli	73
2.2. Çalışma Grubu	74
2.3. Veri Toplama Araçları	76
2.3.1. Bilgilendirici Metinler Okuduğunu Anlama Ölçeği	76
2.4. Denel İşlem	78
2.4.1. İşlem Basamakları	79
2.5. Verilerin Analizi	81
3. BULGULAR	84
3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	84
3.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BMOAÖ Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	89
3.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BMOAÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	90
3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	91
3.2.1. Kız Öğrencilerin Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındığında Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	91
3.2.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin BMOAÖ Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	96
3.2.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin BMOAÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	97
3.2.2. Erkek Öğrencilerin Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındığında Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	98
4.SONUÇ	105
4.1. Sonuç ve Yorumlar	105
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Yorumlar	105
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Yorumlar	107
4.2. Öneriler	109
4.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	109
4.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler	110
KAYNAKÇA	111

EKLER	123
Ek 1. Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği	123
Ek 2. Okuma Metinleri	146
Ek 3. Ders Planları	157
Ek 4. Çalışma Sayfaları	180
Ek 5. Okuduğunu Anlama Stratejileri Özet Materyali	190
Ek 6. Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretmen Eğitimi Slaytları	193
Ek 7. İzin Belgesi	208
ÖZGEÇMİŞ	209

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1.1: Okuma Öncesinde, Okuma Sürecinde ve Okuma Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri	35
Tablo 1.2: K-W-L Tablosu	45
Tablo 2.1: Araştırma Deseni	74
Tablo 2.2: 6. Sınıf SBS Genel Başarı – Türkçe Net Puanları	75
Tablo 2.3: Deney ve Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Dağılımı	75
Tablo 2.4: Grupların 2007-2008 SBS Türkçe Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 2.5: Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği Madde Analizi Sonuçları	77
Tablo 2.6: Deneysel Çalışma Süresince Yapılan İşlemler	80
Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Gruplarının K-S Testine Göre Normal Dağılıma Uygunluk Testi ve Levene Testi Sonuçları.....	88
Tablo 3.2: Deney ve Kontrol Gruplarının BMOAÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları ...	90
Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Gruplarının BMOAÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları ...	91
Tablo 3.4: Deney ve Kontrol Gruplarının Kız Öğrenciler İçin K-S Testine Göre Normal Dağılıma Uygunluk Testi ve Levene Testi Sonuçları	95
Tablo 3.5: Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin BMOAÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları.....	97
Tablo 3.6: Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin BMOAÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları.....	98
Tablo 3.7: Deney ve Kontrol Gruplarının Erkek Öğrenciler İçin K-S Testine Göre Normal Dağılıma Uygunluk Testi ve Levene Testi Sonuçları	102
Tablo 3.8: Erkek Öğrencilerin Ön Test-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....	103
Tablo 3.9: Erkek Öğrencilere Göre Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1.1	Okuma Sürecinin Bileşenleri 6
Şekil 1.2	Anlama Öğelerinin Arasındaki İlişki ve Sosyokültürel İçerik..... 17
Şekil 1.3	Bilişsel ve Yürütücü Bilişsel Anlama Süreçleri..... 21
Şekil 1.4	Okuduğunu Anlamaya Etki Eden Etmenler 25
Şekil 1.5	Doğrudan Öğretimin Eğitimsel Etkileşimi 28
Şekil 1.6	Açıklayıcı Öğretim Modeli 31
Şekil 1.7	Karşılıklı Öğretimin Uygulanması 50
Şekil 1.8	Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Etkileşimsel Strateji Öğretimi Şeması 53
Şekil 3.1a	Deney Grubu Ön Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği 85
Şekil 3.1b	Deney Grubu Son Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği 86
Şekil 3.1c	Kontrol Grubu Ön Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği 87
Şekil 3.1d	Kontrol Grubu Son Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği 88
Şekil 3.2.1a	Deney Grubu Kız Öğrenciler Ön Test Sonuçları için Normal Dağılım Grafiği 92
Şekil 3.2.1b	Deney Grubu Kız Öğrenciler Son Test Sonuçları için Normal Dağılım Grafiği 93
Şekil 3.2.1c	Kontrol Grubu Kız Öğrenciler Ön Test Sonuçları için Normal Dağılım Grafiği 94
Şekil 3.2.1d	Kontrol Grubu Kız Öğrenciler Son Test Sonuçları için Normal Dağılım Grafiği 95
Şekil 3.2.2a	Deney Grubu Erkek Öğrenciler Ön Test Sonuçları için Normal Dağılım Grafiği 99
Şekil 3.2.2b	Deney Grubu Erkek Öğrenciler Son Test Sonuçları için Normal Dağılım Grafiği 100
Şekil 3.2.2c	Kontrol Grubu Erkek Öğrenciler Ön Test Sonuçları için Normal Dağılım Grafiği 101
Şekil 3.2.2d	Kontrol Grubu Erkek Öğrenciler Son Test Sonuçları için Normal Dağılım Grafiği 102

KISALTMALAR

BMOAÖ: Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde Problem Durumu, İlgili Araştırmalar, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Araştırmanın Önemi, Araştırmanın Sayıtları, Araştırmanın Sınırlılıkları ve Tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Milattan önce sekiz binli yıllarda yazının icat edilmesinden bu yana insanlar yazılanları anlamlandırmaya, yani okumaya çalışmış ve temel amacı anlamlandırmaya dayanan okuma sürecini başlatmışlardır.

Uzun yıllardır dünyanın birçok ülkesinde okuma öğretimi okulların müfredatlarında bütün öğrenmelerin ön koşulu olarak yer almaktadır. Ülkemizde okuma öğretimi Türkçe öğretim programının içinde bulunmaktadır. Türkçe öğretim programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanlarından, konuşma ve yazma anlatım süreçlerini; okuma ve dinleme ise anlama süreçlerini içermektedir. Program dahilinde beş öğrenme alanı hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanları ile bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir (MEB, 2006).

Amacı “anlama” olan okuma etkinliğinin kazanımları, “okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama ve anlam kurma, söz varlığını geliştirme, tür yöntem ve tekniklere uygun okuma” olarak sıralanmaktadır. Türkçe öğretim programı, öncelikle okuma kuralları üzerinde durarak, ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık vermektedir (MEB, 2006).

Okuduğunu anlama becerisine bu kadar önem verilmesinin bir nedeni de, okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin diğer derslerde başarılı olma oranının düşmesidir.

Yapılan çeşitli araştırmalar (Sertsöz, 2003; Akay, 2004) okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinin diğer disiplinlerde de öğrencinin akademik başarısını arttırdığını göstermiştir.

Okuduğunu anlama becerisi, etkili okuduğunu anlama öğretimi ile kazandırılmaktadır. Pressley ve Block, (2002, 390) okuduğunu anlama öğretimini, öğrencilere gerekli okuma stratejilerinin öğretimini, bu stratejilerin uygulanmasını ve uygulamayı alışkanlık edinmeleri için gerekli alıştırmaların yapılmasını desteklemeyi içeren, uzun soluklu ve kompleks bir süreç olarak tanımlamıştır. Okuduğunu anlayan kişiler, anlamı derinleştirmek ve zenginleştirmek için çeşitli okuduğunu anlama stratejileri kullanırlar (Pressley ve arkadaşları, 1992). Bu kişiler, kendi düşünme süreçlerinin farkındadırlar. Okuma sürecinde, okuduğunu anlama konusunda bir sorunla karşılaştıklarında, uygun anlama stratejilerini seçer ve uygularlar (Baker ve Brown, 1984, 353-354). Bu nedenle öğrencilere gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun; çeşitli stratejileri ve stratejilerin öğretimini içeren okuduğunu anlama öğretimi vermek gerekmektedir.

Goethe *“Okumayı öğrenmek sanatların en güç olanıdır. Hayatımın seksen yılını bu işe verdim. Yine de kendimden memnun olduğumu söyleyemem.”* sözüyle okumanın ve okuma öğretiminin önemine dikkat çekmiştir.

Türkçe öğretim programının içerisinde; ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerilere dönük kazanımlar yer almaktadır. Metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma gibi kazanımlarda bulunmaktadır. Türkçe derslerinde kullanılan çalışma kitaplarında, farklı okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanmasına yönelik etkinlikler bulunmakla birlikte, öğrencilere stratejilerin nerede, nasıl, ne zaman ve niçin kullanıldığının öğretimi verilmemektedir.

Bu araştırmada, İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarıları üzerine etkisi araştırılmıştır.

Araştırma problemi çerçevesinde alanyazın taranarak; aşağıda okuma, okuma öğretimi, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlama öğretimi ve okuduğunu anlama stratejileri öğretimi ile ilgili konuların incelenmesine yer verilmiştir.

1.2. Okuma

Öğrenme alanlarından biri olan okuma, okul programlarının omurgası niteliğindedir. Hemen her dersin temelinde okumanın önemli bir yeri vardır. Okuma ve okunanlardan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insan hayatının anlamlı hale gelmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2006, 29).

Özdemir'e göre (1987) okuma, bir öğrenme yolu ve bilgilerin insan beynine aktarılmasında önemli bir araçtır (aktaran, Çelenk, 2003, 97).

Okuma, dil kurallarına uyularak yazılmış iletişimleri duyu organları yoluyla algılayıp kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve yargıya varmaktır. Başka bir deyişle okuma, bellek ve duyu organlarının ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, 62).

Özdemir, (1998,9); Yağcıoğlu ve Değer, (2002,34) okumayı, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir alımlama, yorumlama ve tepki verme süreci olarak tanımlamıştır.

Öz'e göre, (2001, 199) okuma sadece gözün ve ses yolunun ortak hareketinden doğan bir eylem değildir. Okuma gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından meydana gelen karmaşık bir etkinliktir. Okumanın anlama ile yürütülmesi şarttır.

Koç ve Müftüoğlu (1998,62), okumanın iki aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. *Göz etkinliği* olan birinci aşama duyu organları ile yazılı iletişimlerin tanınması olup, okumanın aracını oluşturmaktadır. *Beyin etkinliği* olan ikinci aşama ise tanınan ve duyu organları ile beyne gönderilen iletilerin beyinde çözülüp anlam kazanması olup, okumanın amacını oluşturmaktadır.

Okuma algısal yönü çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir. Motor açıdan, mekanik olarak okuma eylemini sağlayan beyin ve göz gibi organların yetkin olması; algısal açıdan bakıldığında, okuduğunu anlama ile ilgili stratejilerin kullanılması; duyuşsal açıdan bakıldığında ise, okumanın günlük yaşamdaki

öneminin farkında olması ve okumadan zevk alma; okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında belirleyici unsurlar olarak göze çarpar (Yangın, 1999, 68).

Yapılan bilimsel çalışma ve ilerlemeler, yalnızca belirli alanlarda değil tüm alanlarda bilgi yığılmasına yol açmaktadır. Çağdaş olmanın koşulu bilgilere ulaşarak, her alandaki gelişmelere ayak uydurmaktır. Bilgi edinmenin çok çeşitli yolları olup, bunlardan en geçerli olan yolun okuma olduğu düşünülmektedir.

Okuma yalnızca bilgi edinmeyi ve öğrenmeyi değil, ayrıca bireyin yaşamı değişik yönleriyle tanınmasını da sağlamaktadır. Dolayısı ile bilgili ve etkili bir vatandaş olmanın en önemli gereksinimlerinden biri de okumadır (Naylor ve Diem, 1987, 312). Okumanın toplum ve birey yaşantısındaki önemi aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Kişinin düşünüş, davranış ve başkalarıyla ilişkilerini yönlendirir.
- Kişinin iç dünyasını zenginleştirir.
- Kişinin bakış açısını geliştirir.
- Kişinin çevresine önyargısız, yansız ve hoşgörülü bakmasını sağlar.
- Kişinin beğeni düzeyini yükseltir.
- Kişiye düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazandırır.

Duke ve Pearson (2002, 205-206); Pressley ve Block (2002, 14-15) iyi okuyucunun özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır;

- İyi okuyucular aktif okuyuculardır.
- Metni okumadan önce kendilerine amaç belirlerler. Metni okurken, metnin amaçlarına uygun olup olmadığını değerlendirirler.
- Metni okumadan önce metne göz gezdirirler.
- Okurken bir sonraki adımda ne olacağı hakkında fikir yürütürler.
- Seçici okurlar. Okuma sürecinde kararlar alırlar. Hangi kısmı dikkatlice okumaları gerektiğini, hangi kısmı atlamaları, hangi kısmı hızlıca geçmeleri gerektiğini bilirler.
- Okurken anlamı yapılandırır, tekrar eder ve sorgularlar.
- Zihinlerinde bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bulmaya çalışırlar.

- Önceki bilgileriyle metindeki bilgileri karşılaştırırlar.
- Metne duygusal ve zihinsel yönden tepki verirler.
- Hikâye türündeki metinleri okurken, olay ve karakterlere ilgi gösterirler.
- Bilgilendirici metinleri okurken, metinle ilgili özetleri zihinlerinde yapılandırır ve tekrar ederler.
- Okumanın okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası süreçlerden oluştuğunu bilirler.
- Anlama zaman alıcı, süreklilik isteyen ve kompleks bir süreç olmasına rağmen iyi okuyucular için üretken ve tatmin edici bir süreçtir.

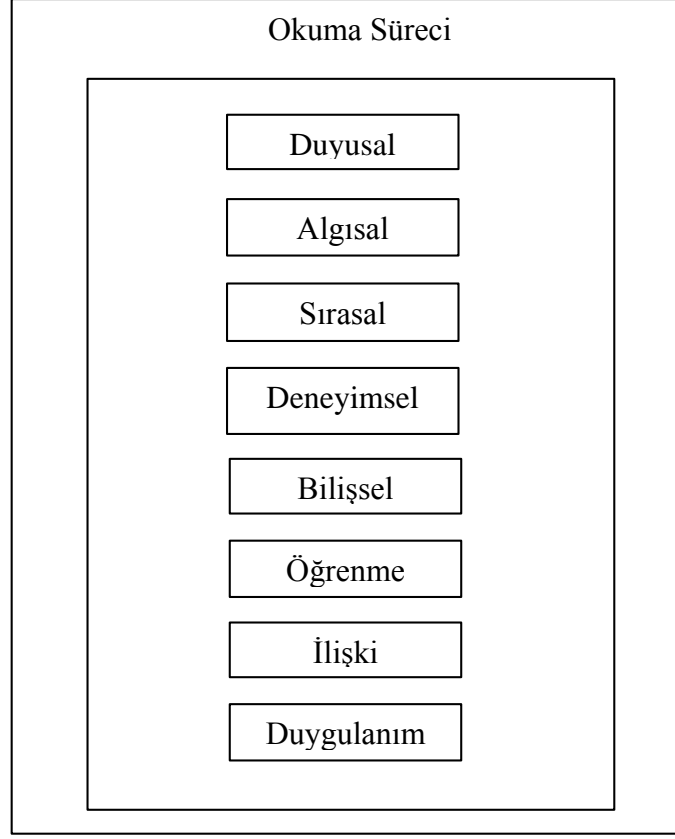
İyi okuyucuların özelliklerini göz önünde bulundurduğumuzda, okuduklarını anlamlandırdıklarını ve okuma etkinliğine çeşitli zihinsel aktivitelerle katıldıkları sonucunu çıkartabiliriz.

1.2.1. Okuma Etkinliği

Birer okuyucu olarak her gün karşı karşıya geldiğimiz okuma etkinliği iki kısımdan oluşmaktadır. Okuma etkinliğinin birinci kısmı süreç, ikinci kısmı ise üründür. Süreç, bütün gerekli adımları tamamlayarak sona ulaşmamızı sağlayan karmaşık bir yol olarak tanımlanmaktadır (Burns, Roe ve Ross, 1988, 2-3). Sever (2004,13) de okumayı karmaşık bir süreç olarak ele almış ve görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliği aşağıdaki gibi özetlemiştir;

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Flippo, Lindsey ve Cheek (1989, 7-11) okuma sürecinin dil becerileri ve öğrenme becerileri gerektirdiğini belirtmiş, okuma sürecini bu becerileri birleştirdiği için kompleks bir süreç olarak tanımlamıştır. Okuma süreci kişinin; dille, yazılı materyallerle, sözlü ve sözlü olmayan düşüncelerle deneyimlerini, anlama gelişimlerini, algı gelişimlerini ve yazın farkındalıklarını içerir. Okuma sürecinin bileşenleri Şekil 1.1'deki gibi sıralanmaktadır.



Şekil 1.1: Okuma Sürecinin Bileşenleri

Flippo, R. F., Lindsey J.D. & Cheek E. H., **Reading For Success In Elementary School** (USA: Holt, Rinehart and Winston inc., 1989), 7'den alınmıştır.

- 1. Duyusal bileşen:** Okuma sürecinin duyusal bileşeni, süreçteki yazılı sembolleri görmek için görsel çabukluğu ve sembollerin seslerini duymak için gerekli işitsel çabukluğu içerir.
- 2. Algısal bileşen:** Algısal bileşen, öğrencilerin gördüklerini ve duyduklarını anlamlandırması için algısal yeteneklerini kullanmasını içerir. Öğrencilerin okudukları materyalden çıkaracakları anlam geçmiş deneyimlerine bağlıdır. Bu anlam görsel ve işitsel olarak iletilir. Görsel anlam, harf ve kelimelerin büyüklüklerine, şekillerine ve yerlerine göre belirlenmesini ve yorumlanmasını içerir. İşitsel anlam ise öncelikle hafızadaki seslerin benzerlik ve farklılıklarının ayırt edilmesiyle ilgilidir.
- 3. Sırasal bileşen:** Öğrencilerde yazılı materyalin soldan sağa ve yukarıdan aşağı okunması farkındalığının oluşturulmasıdır. Metinden anlam çıkarmak isteyen öğrenciler bu sırayı takip etmelidir. Bileşenin diğer bir önemli noktası ise yazının dilbilgisel ve mantıksal bir sıra içerdiğinin öğretilmesidir.

4. **Deneyimsel bileşen:** Doğrudan ve dolaylı olarak kazanılan yaşantılar deneyim bileşeni için önemlidir. Bu yaşantılar öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirerek, metinlerden çıkaracakları anlamı arttırır ve onları başarılı okuyucular yapar.
5. **Bilişsel bileşen:** Okuma yazılı metindeki kelimelerin tanınması ve anlaşılması gibi bilişsel süreçlerin kullanılmasını da içerir. Bilişsel süreçler; bilme, anlama, düşünme, uygulama, analiz etme, sentezleme, bilgi ve düşünceleri değerlendirme gibi üst düzey becerilerden oluşur. Metni anlamak, metnin eleştirel veya yaratıcı okuma ile okunmasına da bağlıdır. Eleştirel okuma, bireyin okuduğu metnin uygunluğunun ve ilgililiğinin değerlendirmesidir. Yaratıcı okuma ise okunan metindeki düşünce ve bilgileri, kişinin kendi deneyim ve problemlerinde kullanmasıdır. Öğrencilerden bilişsel yeteneklerini kullanarak, eleştirel ve yaratıcı okuma yapmaları, yeni bilgilerini eski deneyimleriyle ilişkilendirmeleri, yazarın amacını anlamaları, verilen fikirleri değerlendirmeleri ve yeni deneyimlerine uygulamaları beklenir.
6. **Öğrenme bileşeni:** Okuma hayattaki bütün öğrenmelere anahtarlık eder. Okulda öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin etkili okuyucular olması gerekir. Öğrencilerin motivasyonu, etkili ve yeterli alıştırmalar yapmaları, yeterli şekilde güdülenmeleri, onların etkili okuyucular olmasına yardımcı olur. Öğrencilerin etkili okuyucular olmaları, akademik başarılarının yanı sıra, gerçek hayattaki başarılarını da arttırır.
7. **İlişki bileşeni:** İlişki süreci öğrencilerin okumayı öğrenmesi için gereklidir. Öğrenciler öncelikle konuşma diliyle fikirler arasında ilişki kurmalı, ardından konuşma diliyle yazılı materyaller arasındaki ilişkiyi algılamalıdır.
8. **Duygulanım bileşeni:** Bilişsel fonksiyonların geliştirilmesi ve etkili hale getirilmesi, okuma süreci açısından gerekli olmasına rağmen, duygulanım faktörleri bazı durumlarda öğrencilerin okumasında daha etkili olmaktadır. “Duygulanım” duygusal aktiviteler ve hisler anlamına gelir. Okuma sürecindeki en önemli üç duygulanım unsuru ilgi, tutum ve öz saygıdır. İlgi öğrencilerin bazı materyalleri okumaya daha hevesli oluşunu ifade eder (Flippo, Lindsey ve Cheek, 1989, 11). Okumaya karşı olumlu tutum içinde

olan öğrenciler, olumsuz tutum içinde olan öğrencilerden 4 kat daha fazla efor sarfederler. Öğrencilerin okumaya karşı tutumunda sosyokültürel çevresi de etkilidir. Ayrıca, öz saygısı yüksek olan öğrencilerin okumaya daha hevesli olduğu ve okumaktan hoşlandığı gözlemlenmiştir (Flippo, Lindsey ve Cheek, 1989, 155).

Ürün ise, yazardan okuyucuya düşünce ve duyguların iletilmesi olarak tanımlanır. Bu iletişim okuyucunun okuduğunu anlamasına dayanmaktadır. Okuduğunu anlama, sürecin bütün bileşenlerinden etkilenmektedir (Burns, Roe ve Ross, 1988, 3-4). Sever (2004,13) anlamı doğru ve çabuk kavrayarak algılamanın, okuma etkinliğinin temel amacı olduğuna dikkat çekmiştir.

1.2.2. Okumayla İlgili Görüşler

Okuma etkinliği farklı görüşlere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Heilman, Blair ve Rupley (1990, 225-226) okumayı üç temel görüşe dayandırmaktadır. Bu görüşler top down-yukarıdan aşağıya okuma (okuyucuya dayalı), bottom up-aşağıdan yukarıya okuma (metne dayalı) ve interaktif (etkileşimli) okuma görüşleridir. Üç görüşün de iki ortak yönü bulunmaktadır. Bunlar; okuyucu ve yazılı metindir.

Görüşler aşağıda açıklanmıştır:

1. **Yukarıdan aşağıya okuma** görüşünde sürecin temelinde okuyucu yer almaktadır. Okuyucular okuma sürecine, boş bir zihinle değil önceki deneyimlerine dayalı bilgilerle başlamaktadır. Bu görüş bireyin önceki bilgilerine dikkat çekerek, iyi okuyucuların yazılı metne metnin dışında bilgi katacaklarını belirtir. Bu kişiler okurken, geçmiş bilgilerini kullanarak metinle ilgili tahminlerde bulunurlar. Hipotezlerini, başka bir deyişle tahminlerini, metni okurken test ederler.
2. **Aşağıdan yukarı okumada** ise önemli olan bireyin okuma sürecine katkısından ziyade yazılı metindir. Okuma süreci ön bilgilerden bağımsız olarak metni işlemeye dayalı olarak devam eder. Kelimelerin ve kelime gruplarının sırayla işlenmesi ve anlamın bu şekilde çıkarılmasına dikkat edilir.
3. **İnteraktif okuma**, ilk iki görüşün bir arada kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Bu görüşe göre iyi okuyucular hem önceki bilgilerini, hem de metnin yapısını kullanarak anlam çıkarırlar.

Flippo, Lindsey ve Cheek (1989, 159-160) interaktif görüşü aşağıda sıralandığı gibi açıklamaktadır:

- Okuma bilişsel bir süreçtir.
- Anlamlandırma okuyucu ve metin arasındaki etkileşim sonucu oluşur.
- Okunan metin bütünden parçaya doğru anlaşılacağı gibi parçadan bütüne doğru da anlaşılabilir.
- Farklı zamanlarda farklı öğretimler önem kazanabilir.
- Anlam, aşağıdan yukarıya okuma görüşündeki gibi okuyucunun metinden seçip çıkaracağı gibi metinde değildir.
- Anlam, yukarıdan aşağıya okuma görüşündeki gibi metnin tetikleyeceği şekilde okuyucuda da değildir.
- Anlam, okuyucunun gerekli beceri, strateji ve kaynakları kullanarak çaba göstermesi sonucu açığa çıkar.
- Anlam bireyin zihninde, metinden, bilişsel deneyimlerinden, kişinin okuma amacı ve durumundan kazanılan bilginin kombinasyonuna göre gelişir.

1.2.3. Okuma Öğretimi

Öğretim, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 2005, 397).

Okuma öğretimi ise, okuma beceri ve alışkanlığı kazanmış, düşünme, anlama ve değerlendirme yeteneği gelişmiş, karşılama ve kıyaslama yapabilen öğrencilerin yetiştirilmesi sürecidir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, 63).

Etkili okuma öğretiminin üç temel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlardan ilki, öğrencilerin okudukları metnin içeriğini anlamalarının sağlanmasıdır. İkinci amaç ise öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için uygun ortamın sağlanmasıdır. Uygun ortamın sağlanmasıyla, öğrenciler gönüllü okuma aktivitelerinde bulunur, okumayı sever ve okumanın faydalarını öğrenirler. Üçüncü amaç ise öğrencinin okuduğunu nasıl anladığının farkındalığının geliştirilmesidir. En iyi öğrenen kişiler, okuma süreçlerini bilinçli bir şekilde kontrol edebilen

okuyuculardır. Bu tip okuyucular süreç içerisinde yürütücü bilişlerini etkili bir şekilde kullanmaktadırlar. Yukarıda belirtilen amaçların üçü de bilişsel ve yürütücü bilişsel süreçleri içermektedir. Biliş, metni anlamak için ihtiyaç duyduğumuz zihinsel süreçleri içerirken, yürütücü biliş de ihtiyaç duyulan zihinsel süreçlerin farkında olmayı içerir (Duffy ve Roehler, 1989, 27-28). Bir başka deyişle, biliş ve yürütücü bilişin beraber kullanılması etkili okuma öğretiminin temelidir.

Bu doğrultuda okuma öğretiminde kalıcı bir temel oluşturulabilmesi için biliş ve yürütücü bilişin kullanımını sağlayan okuma becerilerin geliştirilmesi, son derece önemlidir. Kişinin doğru okuması için kazanması gereken bu okuma becerileri;

- Sözcükleri tanıma, anlama, anlamını öğrenme,
- Söz varlığını zenginleştirebilme,
- Okuduğunu kavrayabilme, değerlendirebilme ve yorumlayabilme,
- Okuduğu metne ya da okuma amacına uygun hızda okuyabilme,
- Gerektiğinde sesli okuyabilme,
- Kullanılması gereken kitap ve kaynakları doğru ve yerinde kullanabilme onlardan gerektiği gibi yararlanabilme,
- Okumayı hayatının büyük bir parçası haline getirebilme,
- Okudukları ile geniş bir duygu, düşünce dünyası ve düş kurabilme,
- Okumayı beceri ve alışkanlık durumuna getirebilmektir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, 65).

Eğer öğrenci geliştirdiği beceriler doğrultusunda edindiği bilgiyi hayatına uygulayabiliyor ve bunu sosyalleşme aracı olarak kullanabiliyorsa, okuma eğitiminin amacının gerçekleştiğini söyleyebiliriz (Ünalın, 2001,104) .

Etkili okuma öğretiminde okuma becerilerinin geliştirilmesi için, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretmenin kullanacağı farklı öğretim uygulamaları bulunmaktadır. Robert Karlin, (1964, 15-16) kitabında okuma öğretimi; gelişimsel okuma öğretimi, düzeltici okuma öğretimi ve yardımcı okuma öğretimi olarak sınıflamıştır.

Gelişimsel okuma öğretimi; normal gelişme gösteren öğrencilerin yararlandığı ek yardımlar olarak tanımlanmaktadır. Devam eden bir süreç olan okuma öğreniminde çözülemeyen problemlere yardımcı olmayı içerir. Okuma öğrenmeye hazırlık ve okuma becerilerinin bir sıra çerçevesinde öğretimine dayanır.

Düzeltilici okuma öğretimi; sınıf içerisinde programa uygun olarak verilen yardımcı öğretimdir. Öğretmenlerin görevi, sınıflarda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuma yoluyla yardımcı olmaktır.

Yardımcı okuma öğretimi; kapasitelerinin 2 yıl veya daha fazla altında olan engelli öğrencilere verilen eğitimidir. Öğretmenler öğrencilerle bireysel olarak ya da grup içinde ilgilenirler. Eğitim okul saatleri içinde ya da okuldan sonra verilebilir.

Yukarıda belirtilen öğretim uygulamaları belirli ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir.

1.2.3.1. Okuma Öğretiminin İlkeleri

İlke tanım olarak, bilimsel yöntemde nesnel gerçeğin belirgin özelliklerinin ve yasaların genelleştirilmesi ile elde edilen ve insana hem teorik çalışmalarında, hem de uygulama faaliyetlerinde yol gösteren genel dayanak noktasıdır (Vikipedi, 2010). Okuma ilkeleri ise konu alanında yapılan araştırmalar ve gözlemler sonucunda ortaya çıkan, okuma öğretimi ile ilgili genellemelerdir. Heilman, Blair ve Rupley (1990, 7-12) okuma öğretimi ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma dilsel bir süreçtir. Öğretmenler öğrencilerin okuma becerileri ve dilsel becerileri arasında ilişki kurmalıdır. Öğrencilerin okula getirdikleri dilsel deneyimlerini okumaya transfer etmelerine yardım etmelidirler (Heilman, Blair ve Rupley, 1990, 7-8).
- Okuma öğretimi, öğrenciye okumanın anlama ile sonuçlanması gerektiğini öğretmelidir (Heilman, Blair ve Rupley, 1990, 8).
- Öğrenci ilgisine göre sesli okumalar yapılmalıdır (Heilman, Blair ve Rupley (1990, 9).
- Okuma; okuyan kişinin seslendirme becerisi, motivasyonu, okuma amacı ve deneyimsel geçmişi dikkate alınarak yapılmalıdır (Heilman, Blair ve Rupley, 1990, 9-10).

- Okumayı öğrenmenin, gelişimsel bir süreç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Heilman, Blair ve Rupley, 1990, 10).
- Uygun okuma öğretimi, öğrencinin okumadaki güçlü ve zayıf yanlarının teşhis edilmesine bağlı olarak yapılmalıdır (Heilman, Blair ve Rupley, 1990, 10-11).
- Öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre farklı teknikler kullanılmalıdır (Heilman, Blair ve Rupley, 1990, 11).
- Okuma motivasyonunun, okuma gelişimine katkısı öğretim sürecine yansıtılmalıdır (Heilman, Blair ve Rupley, 1990, 11-12).
- Öğretmenler sınıf ortamındaki istisnai öğrenciler için hazırlıklı olmalıdır (Heilman, Blair ve Rupley, 1990, 12).
- Başarılı okuma öğretiminin anahtarının öğretmen olduğu unutulmamalıdır (Heilman, Blair ve Rupley, 1990, 12).

1.2.3.2. Okuma Öğretiminin Bileşenleri

Yukarıda verilen ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilen okuma öğretimi, 2000 yılında düzenlenen Uluslararası Okuma Panel Raporuna (National Reading Panel) göre beş temel bileşenden oluşmaktadır. Etkili bir okuma öğretiminin bu beş kritik bileşen üzerinden yapılması gerekmektedir. Bu bileşenler;

1. Ses bilgisi farkındalığı (Fonetik farkındalık),
2. Ses birimlerine ait bilgi (Fonem),
3. Akıcılık,
4. Kelime bilgisi,
5. Okuduğunu anlamadır (National Reading Panel, NRP, 2000).

1. Ses bilgisi farkındalığı (Fonetik farkındalık): Ses bilgisi farkındalığı, bireysel ses veya ses birimlerinin, konuşma içinde, duyma, belirleme ve işleme yeteneğidir. Fonemik ve fonolojik farkındalık, her ne kadar okumanın iki farklı alanına işaret etse de, bu terimler sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılır. Fonemik farkındalık, bireysel fenomenlerin farkındalığını ifade eder; fonolojik farkındalık ise kafiye ve hece farkındalığı gibi okumanın ilk aşamalarını kapsayan daha global bir terimdir.

Fonetik farkındalık, günlük kelimelerin telaffuz edilmesinde, kelimelerin harmanlanmasıyla/kaynaşmasıyla oluşan ayrı ses birimlerinin bir araya gelmesi anlayışı olarak tanımlanmıştır. Fonetik farkındalık, kelimelerdeki ayrı sesleri duyma, kelimeleri bileşiminde yer alan seslerine bölme, ayrı sesleri kelimelere harmanlama, farklı ve benzer sesleri tanıma becerisi olarak da düşünülebilir.

Fonetik farkındalık özellikle okumaya yeni başlayan öğrencilere yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin sesler ve harfleri harmanlama becerisini arttırmaktadır (NRP, 2000).

- 2. Ses birimlerine ait bilgi (Fonem):** Ses birimleri öğretiminin amacının anlaşılması yazılı dilin nasıl meydana geldiği üzerinde düşünmeyi gerektirir. Konuşma dili, birçok alfabenin ortaya çıkmasını sağlayan yazılı iletişime olan ihtiyaçtan çok uzun süre önce var olmuştur. İnsanoğlu konuşma dili seslerini temsil edecek alfabe harflerini bulduğunda, sonunda, heceleme kelimedenden kelimeye tutarlı yapmak için bir takım kuralların gerekliliğini fark etmiştir. Yani, her defasında belirli bir ses temsil edildiğinde, aynı harf ve ya harflerin kullanılmasının önemli olacağını altını çizmişlerdir. Konuşma seslerinin yazıda nasıl temsil edildiğini konusunda tutarlılığı sağlamak için ortaya çıkarılan bu kurallar, günümüzde fonetik kuralları olarak bilinmektedir.

Özetle, ses birimlerine ait bilgi yani fonemlere ait bilgi alfabede kullanılan her bir harfe verilen simgedir. Bir başka deyişle fonetik, harf, heceleme ve ses arasındaki ilişkiyi belirleyen bir takım kurallar olarak tanımlanır.

Ses birimi öğretimi okuyuculara harfler ve ses birimleri arasındaki sistematik ilişkiyi öğretmeyi amaçlamaktadır. Etkili ses birimi öğretimi öğrencilerin bu ilişkileri kullanarak doğru ve hızlı okumasını sağlar (NRP, 2000).

- 3. Akıcılık,** bir metni doğru ve hızlı okumak olarak ifade edilmektedir. Bu beceriye sahip okuyucular metinleri sessiz okurken kelimeleri otomatik olarak tanımakta, okudukları kelimeleri hızlıca gruplamakta ve anlamlandırmaktadırlar. Akıcı okuma, kelime tanıma ve anlama becerileri arasında köprü görevi gördüğü için oldukça önemlidir. Akıcı okuyucular kelimeyi gördükleri an anlamlandırmaktadırlar. Kelimeleri kodlamaya

odaklanmadan anlamaya odaklanmaktadırlar ve buna bağı olarak dikkatlerini metinden anlam çıkarma üzerine yoğunlaştırmaktadırlar (Armbruster ve arkadaşları, 2006).

Hudson, Mercer ve Lane'e (2000) göre akıcı okuma eş zamanlı meydana gelen üç bileşenden oluşur bunlar; verilen okuma parçasını beklenen hızda, doğru, yerinde ses vurgusu (inşat) ve ifadelerle okumaktır (aktaran, Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Okuma da akıcılığı bu derece önemli kılan bir etmen de anlama ile aralarındaki sıkı ilişkidir. Yapılan araştırmalar (Allington, 1983; Johns, 1993, Schreiber 1980) okumada akıcılık ile okuduğunu anlama arasında yüksek bir korelasyon olduğunu ispat etmiştir.

Okumada akıcılığı arttırmak için yapılan öğretimler anlama becerisini de arttırmaktadır. Bu da akıcılığı okuma öğretiminin önemli unsurlarından biri haline getirmektedir (NRP, 2000).

- 4. Kelime bilgisi,** başkalarıyla iletişim kurmak için bilmemiz gereken kelimeler olarak ifade edilmektedir. Dört çeşit kelime bilgisi bulunmaktadır; dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Dinleme ve konuşma kelimeleri sözlü kelime bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Okuma ve yazma kelimeleri ise yazılı kelime bilgileri olarak tanımlanmaktadır (NRP, 2000).

Kelime bilgisi kelime tanımada önemlidir. Genç okuyucular, yazı içerisinde yer alan kelimeleri tanımak için sözlü kelime bilgilerinde yer alan telaffuzları ve kelime anlamlarını kullanmaktadırlar. Okuyucular duymadıkları yeni bir kelimeyle karşılaştıklarında, önceki kelime bilgilerini tarayarak çeşitli telaffuz denemeleri yapmaktadırlar. Bu deneme eğer bir eşleşme sağlar ve cümle içerisinde bir anlam ifade ederse, kaldıkları yerden devam etmektedirler. Eğer söz konusu kelime, önceden öğrenilmemişse, deneme yöntemiyle bu kelimeyi doğru telaffuz etmeleri mümkün olsa bile, yazıda yer alan kelimenin anlamını tahmin etmekte zorlanmaktadırlar. Kişilerin, okuduklarını anlayabilmeleri için, okudukları kelimelerin anlamlarını bilmeleri gerekmektedir (Nagy ve Scott, 2000, 269). Baker, Simmons ve Kameenui (1995) "Kelime bilgisi okuyucunun akademik gelişiminde çok önemli bir yere sahiptir." şeklinde belirtmiştir.

Ayrıca yapılan araştırmalar (Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006; Nation, Snowling ve Clark, 2007; Ricketts, Nation ve Bishop, 2007) kelime bilgisinin okuduğunu anlama üzerine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

5. **Okuduğunu anlama**, okumanın amacı ve öncelikli hedefi anlamadır (Cheek, Flippo ve Lindsey, 1989, 149). Helman, Blair ve Rupley ise okumayı (1990, 2) bireyin bilgisine ve deneyimlerine bağlı olarak yazılı metindeki anlamı yapılandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Okuduğunu anlama gücü ile desteklenmeyen bir okuma eyleminin gelişigüzel bir seslendirme ya da heba edilmiş bir zaman kaybından başka bir anlamı yoktur (Çelenk, 2003, 99).

Okuma öğretiminin başarılı olması yukarıda açıklanan beş bileşenin etkili bir şekilde öğretilmesine bağlıdır. Bileşenlerin öğretiminde farklı yaklaşımlar olmakla beraber, bu yaklaşımlardan en etkili olanları sistematik ve açıklayıcı öğretimdir (NRP, 2000).

Sistematik öğretim, beceri ve kavramların planlı ve mantıksal bir sıra içinde öğretilmesine dayanmaktadır. Kolay seslerin zor seslerden önce verilmesi sistematik öğretime örnektir. Dersler öğrencilerin ne yapacaklarını açıkça belirtmiş amaçlara odaklanmaktadır. Öğrencilerin yeni beceriler edinmesi ya da edindikleri becerilerde uzmanlaşmaları için çeşitli aktiviteler düzenlenmelidir. Öğrendikleri bilgileri uygulamaları için dikkatlice düzenlenmiş görevlerde çalışmalarını sağlanmalıdır (NRP, 2000).

Açıklayıcı öğretim ise öğretmenin açıkça ne öğrettiğini ifade etmesi, ilgili becerinin kullanımını model olarak göstermesi demektir. Bir uygulama ya da örnekte öğrencinin dikkatini çekmeyi garanti etmektedir (NRP, 2000).

Yapılan öğretimler doğrultusunda bileşenlerin değerlendirmesi ise öğrencilerin beceri kazanımlarının yanı sıra, öğrendikleri becerileri yeni durumlara uygulayabilmesi, zaman içinde koruması ve bağımsızca kullanabilmesinin kontrolü doğrultusunda düzenlenmektedir (NRP, 2000).

Özetle, temel amacı öğrencinin okuduğunu anlamasını sağlamak olan okuma öğretimi durumları bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.

1.3. Okuduğunu Anlama

İletişimin amacı anlamaktır. Konuşma ve yazmada anlama, karşıdan gelen mesajı, açıkça cevap verecek kadar iyi anlamaktır. Dinleme ve okumada ise karşıdan gelen mesajı yeterince açık bir şekilde yorumlayarak anlamını çıkarmaktır (Duffy ve Roehler, 1989, 22). Anlama dinlerken, konuşurken, okurken ya da yazarken kelimelerden anlam çıkarmayı gerektirir. Okumanın merkezinde ise anlama vardır (Tankersley, 2003, 90).

Göğüş'e (1978, 70) göre, okuma eyleminin amacı anlamayı sağlamaktır. Anlama görüleni ya da işitileni kavrayabilme becerisidir. Okumak kelimeleri ya da cümleleri görmek değildir. Anlayarak okumak için kelimelerdeki anlamı basit bir şekilde yakalamak gerekir. Okunan konuda önceden edinilmiş bilgi ve deneyimleri yazarın sunduklarıyla karşılaştırmak ve çeşitli yargılara ulaşmaktır; yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini anlamaktır. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği de gerçekleşmiş demektir. Bu nedenle okuma temel niteliği ile bir anlama sürecidir.

Sweet ve Snow (2002, 25), okuduğunu anlamayı, okuyucunun metinle etkileşimi sonucu metinden anlam çıkarması ve yapılandırması olarak tanımlamaktadır.

İki ayrı çaba gibi görülen “okuma” ve “anlama” aslında birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur, okuduğunu da anlamak ister (Demirel, 2002, 81).

Durkin (1993)'e göre okuduğunu anlama okumanın özüdür. Anlama bir ürün değil bir süreçtir. Okuyucuların deneyimlerine, bilgilerine, motivasyonlarına ve bilişsel becerilerine göre metinden anlam çıkarmalarıdır (aktaran, Reid ve Lienemann, 2006, 147).

Okuduğunu anlama yukarıda verilen tanımlardan da çıkarılacağı gibi içinde çeşitli öğeleri barındırmaktadır. Demirel'e göre ise okuduğunu anlama sürecinin temel öğeleri; *okuma materyali (metin)* ve *okuyucudur* (2002, 148). Sweet ve Snow, (2002, 25) ise anlamanın 3 değişkeni olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan birincisi okuyucu, yani anlama etkinliğini gerçekleştiren kişi; ikincisi, anlaşılması gereken basılı veya elektronik metin; üçüncüsü ise anlamanın gerçekleştiği okuma etkinliğidir. Bu üç değişkenin birbiri arasındaki etkileşimi daha büyük bir kavram olan sosyokültürel içerik kavramı altında yer almaktadır. Anlamanın bileşenleri arasındaki ilişki ve sosyokültürel içerik Şekil 1.2'de gösterilmiştir.



Şekil 1.2: Anlama Öğelerinin Arasındaki İlişki ve Sosyokültürel İçerik

Sweet A. P. & Snow C. Reconceptualizing Reading Comprehension. In Block, C. C., Gambrell, B. L. & Pressley, M., (Eds.), **Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice.** (USA: John Wiley & Sons, Inc., 2002), 24'den alınmıştır.

Okuduğunu anlamının tam olarak gerçekleşmesi için, anlamının bileşenleri olan okuyucu, metin ve okuma etkinliği değişkenlerin ve sosyokültürel içerik kavramlarının bilinmesi gerekmektedir.

1.3.1. Okuyucu Öğesi

Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu metni anlamakla uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma öncelikle sağlıklı bir algılamaya gerektirir. Kelime tanıma, anlam bilgisi (semantik), cümle diziliş bilgisi, dilsel süreçler ve anlama okumadaki diğer gerekliliklerdir (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, 15). Anlamak için okuyucunun ön bilgilere, bilişsel bir kapasiteye ve çeşitli yeteneklere ihtiyacı vardır. Anlama sürecinde, önceden sahip olunan kelime bilgisi, alan ve konu bilgisi, dilbilim bilgisi ve sözel bilgisi okuyucunun ön bilgilerine örnek olarak gösterilmektedir. Bilişsel kapasitesine örnek olarak; dikkat, hafıza, kritik analitik

yetenek, anlam çıkarma ve zihninde canlandırma yetenekleri sıralanmaktadır. Motivasyonel yeteneklerden; amaç, ilgi ve kendine güven ise okuduğunu anlama için önem taşımaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama stratejilerinin bilgisi de anlama etkinliği için temel oluşturmaktadır (Sweet ve Snow, 2002, 25-26).

Okuyucunun önceki bilgileri, anlama sürecinde oldukça etkili olduğundan, bu noktada şema teorisine de değinmek gerekmektedir. Piaget'ye göre insanlar, çevresindeki nesnelere tanımak ve anlamak için şemaları kullanır. Şemalar bilişsel yapılardır. Şema, bireyin çevresindeki dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibidir. Çevresindeki sorunları anlama, çözme, dünyayla baş etme yapıları olarak düşünülebilir. Şema, yeni kazanılan bilgilerin yerleştirileceği bir çerçevedir. Öğrenilen şemalar ileri öğrenmeleri büyük ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin ön öğrenmeleri, yeni öğrenmeleri için öğrencileri hazırlayıcıdır. Aynı zamanda öğrenmelerini olanaklı kılıcıdır (Senemoğlu, 2005, 285).

Okuduğunu anlama sürecinde ise şema teorisi önceki bilgilerin saklanması ve işe koşulması ile ilgilidir. Okuyucuların şemaları onların anlama performanslarını belirler. Fakat her öğrencinin geçmiş deneyimleri ve bilgileri farklı olduğundan, her okuyucunun aynı metinden farklı anlamlar çıkarması da mümkün olmaktadır (Cheek, Flippo ve Lindsey, 1989, 160-162).

Helman, Blair ve Rupley (1990, 230) şema teorisini, okuduğunu anlama etkinliği çerçevesinde, okuyucuların önceki bilgilerini metni anlamak ve öğrenmek için nasıl kullandığı olarak açıklamıştır. Okuyucu belli bir konu hakkında ne kadar çok okur ve o konuyu ne kadar iyi öğrenirse, konu ile tekrar karşılaştığında okuyucuların anlama düzeyleri de o oranda artmaktadır.

Okuyucu ön bilgilerin yanı sıra, sahip olduğu bilişsel kapasite ve becerilerini anlama etkinliğine taşımaktadır. Lienemann ve Reid'e göre (2006,147) okuduğunu anlama, okuyucu açısından çeşitli becerileri ve bilişsel süreçleri içermektedir. Lapp ve Flood (1986, aktaran, Cheek, Flippo ve Lindsey, 1989, 157-159) anlama becerilerini üç gruba ayırmıştır:

1. *Kelimesi kelimesine (Literal) seviyede anlama:* Kelimesi kelimesine anlama becerileri okuma sürecinde önemli rol oynamaktadır. Ses temelli anlama gelişimi için gerekmektedir. Kelimesi kelimesine anlama becerilerinin gelişiminde uygun kelime haznesini geliştirmekte önemlidir. Kelime haznesi gelişmiş olan öğrenciler literal seviyenin bilişsel sürecinde başarı göstermektedirler. Ayrıca kelimesi kelimesine anlama, aşağıdan yukarıya

okuma görüşüne dayanmaktadır. Öğrenciden beklenen anlama becerileri; kelimeleri, cümleleri, cümle yapısını anlamak, belirli fikirlerin farkına varmak, ayrıntıları hatırlamak, olayların sırasını hatırlamak, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek, bilgileri karşılaştırmak, karakterlerin özellik ve hareketlerini belirlemek, yazılı talimatları uygulamak ve bilgiyi sınıflandırmaktır.

2. *Sonuç çıkarıcı (Inferential) seviyede anlama:* En alt düzey bilişsel süreçlerden üst düzey bilişsel süreçlere doğru ilerlediğimizi varsayarsak, ikinci veya orta düzeydeki bilişsel işlemler sonuç çıkarıcı anlama becerilerine denk gelmektedir. Okuyucunun metni daha iyi anlaması için metinle daha çok etkileşime girmesi gerekmektedir. Sonuç çıkarıcı seviyede anlama için gerekli beceriler, sonuca varma, çıktılar tahmin etme, karakter davranışları için çıkarımda bulunma, mecazi dili anlama, ruhsal ve duygusal tepkileri anlama, yazarın amacını anlama, işaret kelimeleri kullanarak anlam çıkarma, bilgiyi özetleme ve fikirleri sentezleme olarak sıralanmaktadır.

3. *Kritik seviyede anlama:* En üst düzeydeki bilişsel süreçlerin işe koşulmasını içermektedir. Bilişsel işlemler için okuyucunun okuma materyalini değerlendirmesi ve materyal hakkında yargılara varmasını gerektirmektedir. Bu düzeyde başarılı olmak için okuyucu en üst düzey yeteneklerini kullanmalıdır. Kritik düzeyde anlama için okuyucu; gerekli ve gereksiz bilgileri ayırma, propaganda tekniklerini yorumlama, eğilimlerin farkına varma, yazarın güvenilirliğini anlama, gerçeklerin ve düşüncelerin ayırmasına varma, gerçek ve gerçekdışı bilgileri birbirinden ayırma ve düşüncedeki mantık hatalarını anlama gibi bilişsel süreçlerden geçmektedir.

Pressley ve Block, (2002, 383-392) ise anlamanın, otuzdan fazla bilişsel ve yürütücü bilişsel süreç içerdiğini belirtmiştir. Bilişsel anlama süreçleri okuyucuların metne kendini katmadan uyguladığı düşünme süreçlerini içermektedir. Okuyucular anlam çıkarabilir, özet çıkarabilir ve açıklamalar yapabilir, fakat bunları nasıl yaptıklarını sorgulamayıp; başka bir metin türüne nasıl uygulayacaklarını düşünmemektedirler.

Yürütücü biliş, genel olarak bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir. Yani bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır (Gage ve Berliner, 1988; Klausmeier, 1985, aktaran Senemoğlu, 2005, 336).

Kısaca, bireyin öğrenme sürecinden haberdar olmasıdır. Senemoğlu (2005,336) biliş ve yürütücü biliş arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır: Biliş okuyucunun herhangi bir şeyin farkında olması, onu anlaması iken, yürütücü biliş herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak okuyucunun onu nasıl öğrendiğinin de farkında olması, nasıl öğrendiğini bilmesi anlamına gelmektedir.

Winn ve Snyder'a göre (1996) yürütücü biliş eş zamanlı olarak meydana gelen iki temel süreçten oluşur. Bunlardan birincisi bireyin öğrenirken ilerleyişini kontrol etmesi, ikincisi ise bireyin istediği kadar başarılı olmadığının farkına varması halinde yeni stratejileri uygulaması ve adapte etmesidir.

Flavell'e (1979) göre bireyin yürütücü biliş bilgisi bireyin kendisine öğrenme birimine ve bilişsel stratejilere ilişkin bilgilerinin etkileşimi sonucunda meydana gelmektedir.

Okuyucunun bilişsel etkinlikleri düzenleme, kontrol etme ve uyarılma becerisi ile bu becerilere yönelik farkındalığı okuduğunu anlamamanın temel unsurlarındandır (Lienemann ve Reid, 2006, 149).

İyi okuyucular okuma sırasında bilgiyi nasıl yapılandıracaklarının farkında oldukları gibi ve anlamamanın gerçekleşmediği durumlarda da hangi düzeltme stratejilerini kullanacaklarını da bilirler (Heilman, Blair, Rupley, 1990, 232).

Yürütücü bilişsel süreçlerde bütün bilişsel süreçler yer almaktadır. Okuyucuların metinden anladıklarını, metnin özelliklerini ve hayatlarına yeni bilginin uygulanması gibi durumlarda kendilerini kontrol etmesini içermektedir. Bilişsel ve yürütücü bilişsel anlama süreçleri, örnek teşkil etmesi amacıyla Şekil 1.3.' deki gibi ayrılabilir (Block, Rodgers ve Johnson, 2004, 148-149).

<u>Bilişsel</u>	<u>Yürütücü bilişsel</u>
Zemin hazırlamak	Okuma için amaç oluşturma
Metni işlemek	Netleştirme
Özetlemek	Bağ Kurma
Ana fikir	Taramak ve gözden geçirmek
Sonuç çıkarmak	İçerik ipuçları
Sebepler ve etki	Bilgideki eksikleri bulma
Tahmin etmek	Sürekli kontrol
Anlam çıkarmak	Düzeltilme
Yorumlama	Betimleme
Perspektif	Zihninde canlandırma
Nedenler ve ispat	Duygular

Şekil 1.3.: Bilişsel ve Yürütücü Bilişsel Anlama Süreçleri

Block, C. C., Rodgers L. L. & Johnson R. B, **Comprehension Process Instruction; Creating Reading Success in Grades K-3.** (New York: The Guilford Press, 2004), 148-149'dan alınmıştır.

Okuyucunun sahip olduğu bilişsel - yürütücü bilişsel kapasite ve yetenekler okunulan metne ve aktiviteye göre de farklılık göstermektedir. Okuma etkinliğinin başında ve sonunda da bu kapasite ve yeteneklerin değişmesi beklenmektedir. Örneğin, öğrencinin alan bilgisi okuma sürecinde artış göstermektedir. Benzer olarak kelime bilgisi, dilbilimsel bilgi ve sözel bilgisinde de artışlar olmaktadır. Okuma deneyiminin başarılı veya başarısız olması ise öğrencinin motivasyonunu etkilemektedir (Sweet ve Snow, 2002, 25-26). Kapasite ve yetenekleri etkileyen diğer bir etken de öğretimdir. Yapılan doğru öğretim ise okuduğunu anlama oranını arttırmaktadır.

Pek çok alanda olduğu gibi okumada da ilgi, kişi davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. İnsanlar ilgileri oranında ve ilgi duydukları alanlarda okurlar. Bu yüzden çocukların, gençlerin hatta yetişkinlerin okuma ilgilerinin geliştirilmesi önemli bir eğitim hedefidir (Dökmen, 1994, 31). Okumaya karşı ilgili öğrencinin motivasyonu yüksek olacağı gibi, kendine güveni de artmaktadır. Ergenlik çağındaki öğrenciler ele alındığında, ilgilerinin çok değişken olduğu, belirli bazı konulara diğerlerinden daha fazla ilgi duydukları gözlemlenmektedir. Bu durum da ergenlik çağındaki

okuyucuların anlama sürecine daha fazla özen gösterilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Reading Study Group, RAND, 2002, 94).

1.3.2. Metin Ögesi

Anlamsal ve anlatımsal bütünlük taşıyan bir tümce, bir paragraf, bir kitap ya da kitabın herhangi bir bölümü, kısacası yazılı olan her şey bir metin olarak değerlendirilebilir (İşeri, 1998).

Okuyucunun bilgi ve yeteneklerine, yapılan okuma aktivitesine, ilgili metnin içeriğine göre metin okuyucuya kolay veya zor gelmektedir. Metin okunurken, metnin içeriği ve okuyucunun alan bilgisi etkileşime girerek anlamayı etkiler. Metindeki kelime yükü, metnin dilbilgisel yapısı, türü de yine okuyucunun bilgisi ile etkileşim içindedir. Uygun düzeyde anlamının gerçekleşmesi için metnin karakteristik yapısının, okuyucunun bilgi ve yetenekleri ile örtüşmesi gerekmektedir. (Sweet ve Snow, 2002, 26-27). Bu yüzden kullanılacak metinlerin okuyucuya uygun olması anlama oranını da arttıracaktır. Öğretmenler metin seçiminde;

- Metnin içeriğinin, metnin yapısının ve yazarın özelliklerinin öğrencilerin ön bilgileriyle örtüşmesine,
- Metin büyüklüğüne, metnin özelliklerine ve metinde yer alan grafik ve resimlerin uygunluğuna,
- Metin türüne öğrencilerin yabancılik çekmemesine,
- Kavram ve içeriğin ilgi çekici olmasına,
- Okuma öncesi tartışmalar yapılmasına dikkat etmelidirler (Keene, 2002, 93-94).

Okuma materyali olan metni, iki tür altında incelemek mümkündür. Bu metin türleri aşağıda sıralanmıştır.

1. Anlatı türü (Yazımsal) metinler: Bu tür metinler, karakter, olay, amaç ve duyguları içeren sıralı olaylardan oluşur (Lienemann ve Reid, 2006, 151). Metnin iletisinin karşılığı gerçek yaşamda bulunamayabilir. Yazar metnini daha önce yaşanan ya da yaşanması olası olan gerçek üzerine de kurabilir, ancak bu gerçek yazarın kendi düş gücüyle ve o gerçeğe bakış açısıyla yaratılmış bir gerçektir (İşeri, 1998). Yazımsal metnin özelliği çok anlamlı olmasıdır. Okunan kısımdan okuyucu, yazarın hiç düşünmediği anlamlara

ulaşabilir. Her okur okuduğu yazınsal metni kendi kafasında biçimlendirir. Okurken metnin boyutunu kendine göre değiştirebilir, sözcüklere farklı anlamlar yükleyebilir. Bu türden yapılan yüklemeler de okuyucunun yaşına, deneyimine, bakış açısına, ekin (kültür) düzeyine, becerisine, sosyal ortamına göre değişiklik gösterebilir (İşeri, 1998). Yazınsal metinlerde, bilgilendirici metinlerin nesneliliği yoktur (Uçan, 2006). Roman türleri, kısa hikâyeler, fabller, mitolojik hikâyeler, halk edebiyatı örnekleri ve şiirler bu metin türüne örnektir (Duffy ve Roehler, 1989, 46).

2. *Bilgilendirici metinler:* İçeriği faydacıl bilgilerden oluşan metinlerdir. Bilgilendirici bir metinde amaç bilgi sunmaktır ve sözcükler temel anlamlarıyla kullanılır. Metnin ilettiği anlamların karşılığını günlük yaşamda bulmak mümkündür. Bilgilendirici bir metin türünde okurun yapması gereken ilk iş metnin konusunu saptamaktır; bu saptamadan sonra ise okurun görevi yazarın konuyu hangi bakış açısıyla oluşturduğunu, metnin iletisinin ne olduğunu temel anlamda bulmak ve değerlendirmektir (İşeri, 1998). Ders kitapları, gazeteler, kataloglar, tarifler, ansiklopediler, makale ve denemeler bilgilendirici metin örnekleridir (Duffy ve Roehler, 1989,46). Öğrenciler okul hayatlarında sınıfları ilerledikçe bilgilendirici metinlerle daha sık karşılaşmaya başlarlar. Sınıf büyüdükçe, ders kitaplarının içerikleri fen bilimleri, sosyal bilimleri ve sağlık gibi alanlarda çeşitlenmektedir. (Cheek, Flippo ve Lindsey, 1989, 171; Lienemann ve Reid, 2006, 152).

Ülkemizde kullanılan Türkçe ders kitaplarını incelediğimizde de benzer sonuçlara rastlamamız mümkündür. Küçük sınıflarda hikaye, masal gibi anlatı türüne daha sık rastlamak mümkünken, büyük sınıflardaki metinler bilgilendirici türün örneklerini içermektedir. Buna bağlı olarak öğrenciler sınıf ilerledikçe okumayı öğrenme sürecinden, öğrenmek için okuma sürecine geçmektedirler. Okuduğunu anlama başarısı düşük olan öğrenciler ise sınıflar ilerledikçe sık karşı karşıya kaldıkları bilgilendirici metinleri anlamada güçlük çekmektedirler (Cheek, Flippo ve Lindsey, 1989, 171; Lienemann ve Reid, 2006, 152). Gerek yansıttığı dünyanın nesnel gerçeklikle, yaşadığımız dünyayla ilişkileri, gerek dili gerekse bizden beklediği eylem açısından farklı olan metinler farklı şekillerde okunmayı gerektirir. Eğitici ilk olarak okura bu ayrımın temel dayanaklarını öğretmeli ve bireye türüne göre okuma bilincini yerleştirmelidir (İşeri, 1998).

1.3.3. Okuma Etkinliği

Okuma, bir amaç doğrultusunda belli bir görevi tamamlamak için yapılır. Aktivite öğesi de okumanın bu boyutuna karşılık gelmektedir. Okuma aktivitesi bir veya birden fazla amacı, metnin işlenmesi için çeşitli çalışmaları ve bunlara bağlı olarak elde edilen sonuçları içerir. Okuma amaçları ise ikiye ayrılabilir. Bu amaçlar dışsal bir uyaran tarafından yönlendirilebileceği gibi içsel de olabilirler. Dışsal amaçlar; öğretmenin verdiği belirli bir devi tamamlamak şeklinde, içsel amaçlar ise bir aleti kullanmak için kullanım kılavuzunun okunması şeklinde örneklendirilebilir. Amaçlar genellikle, motivasyonel değişkenlerden, kişisel ilgilerden, tercihlerden ve önceki bilgilerden etkilenmektedir. Isel amaçlar, okuyucu okudukça değişiklik gösterebilmektedir. Okuma sürecinde, okudukça okuyucunun aklında yeni soru işaretleri olabileceğinden, okuyucu önceki amacını bırakarak, yeni sorularına cevap aramak uğruna yeni amaçlar oluşturabilir. Dışsal amaçlarda ise okuyucu, amacı ve aktiviteyi yapmayı kabul ettiği sürece okuma anlama ile sonlanabilmektedir. Örneğin, ğrenci ilgili devi yapmayı gerekli görmüyorsa, belirli bir amaç oluşturmadığından okuduğunu da anlayamamaktadır (RAND, 2002,15).

Okuma etkinlikleri sırasında öğretilen ve pratik edilen, okuma etkinliklerine ait yönergeler, okuduğunu anlamada önemli bir yere sahiptir. Bu etkinliklerin ğretimi okuyucunun amacını, çalışmalarını ve sonucu şekillendirmektedir. Bu nedenle ilgili etkinliklerin çeşitli durumlara, metinlere ve içeriklere uygulanabilir nitelikte tasarlanması gerekmektedir (Sweet ve Snow, 2002, 28).

1.3.4. İçerik

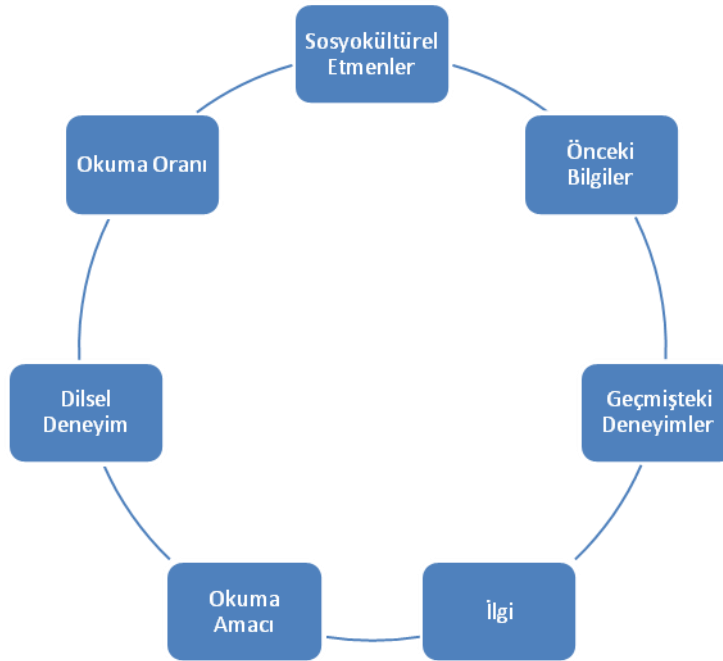
Sosyokültürel perspektiften bakıldığında, hem süreç, hem öğretimin nasıl gerçekleştiği, hem de öğrenme deneyiminin içeriğini oluşturan sosyal etkileşimler önemli noktalardır. Sosyal içerik, kişinin ne okuduğunu, nasıl okuduğunu ve neden okuduğunu etkilemektedir. Öğrenciler sınıfa çevrelerinden edindikleri anlayışları, tecrübeleri ve kapasiteleriyle beraber gelmektedirler. Bu da öğrenme ve okuduğunu anlama etkinliklerini yönlendirmektedir (Block, Gambrell ve Pressley, 2002, 5). Okul öncesinde aile ve çevreden aldığı desteği problem çözmede kullanan ğrenci, sınıf ortamında bunu öğretmeninden ya da akranlarından almaktadır.

Vygotsky'ye (1978, 79-91) göre çocukların becerilerinin seviyesi, bir yetişkin önderliğinde veya yaşlılarının işbirliğiyle kendi başlarına yapacaklarından çok daha

yüksektir. Okuduğunu anlama etkinlikleri sırasında da bir yetişkin veya akranın önderliği, okuduğunu anlama başarısını arttırıcı rol oynamaktadır. (Houtveen ve Grift, 2007).

Yukarı da belirtildiği gibi, anlama süreci üç değişkenin birbirleriyle etkileşiminden ve sosyokültürel içerikten etkilenmektedir. Sayılan durumların dışında okuduğunu anlama sürecine etki eden faktörlerin sınıflandırılmasında farklı görüşler de bulunmaktadır. Kırkkılıç ve Akyol'a göre (2007,32) okuma türü, okumanın konusu, okuyucunun zihinsel ve fiziksel durumu anlam kurmayı etkiler. Tankersley, (2003, 90) ve Tankersley (2005,108-109) ise okuduğunu anlamaya etki eden faktörleri şu şekilde sıralamıştır, bunlar; okuyucunun metnin dilbilimsel yapısına hakim olması, okuduğu içeriğe bağlı olarak yürütücü bilişi devreye sokması ve okuyucunun metinde yer alan içerik ve kelimelere uygun bilgisinin olmasıdır.

Cheek, Flippo ve Lindsey (1989, 151) de okuduğunu anlamaya etki eden faktörleri; sosyokültürel etmenler, önceki bilgiler, geçmişteki deneyimler, ilgi, okuma amacı, dilsel deneyim ve okuma oranı olarak sıralamıştır. Okuduğunu anlamaya etki eden etmenler Şekil 1.4'te gösterilmiştir.



Şekil 1.4: Okuduğunu Anlamaya Etki Eden Etmenler

Flippo, R. F., Lindsey J.D. & Cheek E. H., **Reading For Success In Elementary School** (USA: Holt, Rinehart and Winston inc., 1989), 151'den alınmıştır.

Özetle, anlama farklı okuyucular için farklı şekillerde meydana gelmektedir. Etkileşim içine girilen metin, yapılan aktivite ve etkilenilen unsurlar her bir birey için farklılaşmaktadır. Bu durum anlama oranının kişiye göre değişiklik göstermesine yol açmaktadır. İyi bir öğretim vermek, okuduğunu anlama oranı yüksek bireyler yetiştirmenin yanı sıra, anlama hatalarını da en aza düşürmede en etkili unsurdur. Burada bahsedilen “öğretim” kelimesi ise “okuduğunu anlama öğretimine” karşılık gelmektedir.

1.4. Okuduğunu Anlama Öğretimi

1970’li yıllardan bu yana araştırmacılar, okuduğunu anlamının bileşenlerini tanımlamaktadır. Öğrencilere güçlü anlama becerileri kazandırmakta okuma öğretiminin önemini fark ederek, bu alanda büyük bir ilerleme kaydetmişlerdir (Block, Gambrell ve Pressley, 2002, 12).

Okuduğunu anlama öğretimi, metinden öğrenme becerisini desteklemek için yapılır. Anlama öğretimi öğrenciye, kültürel anlamda önemli bilgileri kazandırmakla beraber öğrencinin akademik hedeflerine ulaşmasını da sağlar (RAND, 2002, 5).

Pressley ve Block (2002, 340), okuduğunu anlama öğretiminin, öğrencilere gerekli stratejileri öğretmek, stratejileri kolayca kullanacak kadar alıştırmaya yapmalarını sağlamak ve onları sık sık kullanmalarını alışkanlık haline getirmelerini gerektiren karmaşık ve uzun süreli bir sorumluluk olduğunu belirtmiştir.

Okuma uzmanları, anlama öğretiminde hem sürecin hem de içeriğin yer almasında hem fikir olmakla beraber, bu öğretimin nasıl verileceği konusunda görüşleri farklılaşmaktadır. Maria (1990, 67) anlama öğretiminin verilmesinde altı farklı modelden bahsetmektedir. Bu modeller sırasıyla verilmiştir:

1.4.1. Buluş Yoluyla Öğretim Modeli

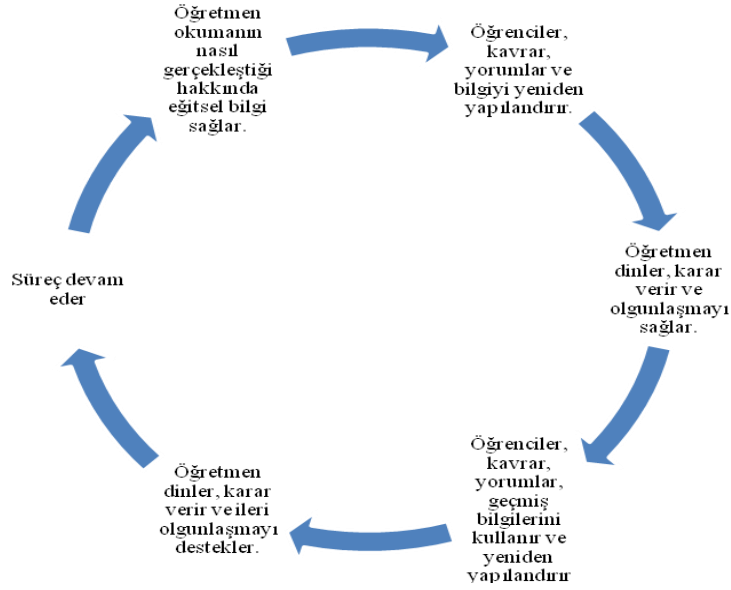
Okuduğunu anlama öğretimi dolaylı olarak yapılmalıdır. Bu model, okuma etkinliği sırasında belirli becerilerin sürekli olarak tekrar edilmesi yerine, farklı metinlerin, farklı amaçlar için kapsamlı bir şekilde okunmasını savunmaktadır. Yazılı bir metin öznellik içerdiğinden, anlama öğretiminin, matematik gibi sayısal bir alanda olduğu gibi katı kurallar içerisinde gerçekleşmesi mümkün değildir. Ayrıca iyi bir anlama için okuyucuların aktif olarak sürece katılması gerekmektedir.

Buluş yoluyla öğretimin savunucuları da öğrencilere doğrudan ya da açıklayıcı öğretim yapılması yerine, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecine etkili bir katılım göstermelerini beklemektedir (Maria, 1990, 67-68).

1.4.2. Doğrudan Öğretim Modeli

Öğretim doğrudan, dolaylı ya da her ikisinin kombinasyonu ile yapılabilir. Doğrudan öğretim, öğretmenler öğrencilere akademik görevler sunarken gerçekleşir. Dolaylı öğretim ise öğretilen akademik görevlerin sınıf içi aktivitelere dahil edilerek, öğrencileri belli bir amaca götürmesinde kullanılmasıdır. (Duffy ve Roehler, 1989,60). Harris ve Sipay'a (1985) göre doğrudan öğretim, sistemli olarak öğrencilerin performanslarını kontrol eden, düzeltici cevaplar sağlayan ve çabuk dönütler veren, hedef ve amaçları önceden açıkça belirlenmiş öğretimlerdir (aktaran, Flippo, Lindsey ve Cheek, 1989, 308). Tümdengelimci bir yapıya sahip olan doğrudan öğretim, bilginin verilmesinde etkilidir. Tümdengelimci bir mantığa sahip olduğu için, önce kural veya genellemeler sunulur, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemeler desteklenir. (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

Duffy ve Roehler'e göre, (1989, 61;221) doğrudan öğretimle dört özellik ilişkilendirilebilir. Bunlar, değerlendirme, açıklama, pratik yapma ve uygulamadır. Etkili strateji öğretimi, öğretmenin açıklamaları, zihinsel model olması ya da sesli düşünme ile öğrencilere stratejinin nasıl kullanılacağını göstermesiyle başlamaktadır. Ardından öğrenciler stratejileri metne uygular, pratik yaparlar. Öğretmen öğrencilerin gelişimini gözlemleyerek, gerekli durumlarda ek açıklamalar yapar ya da öğrencilere model olur. Öğrenciler uygulamada bağımsızlık kazandıkça öğretim ve dönütler azalır. Şekil 1.5'te doğrudan öğretimin eğitimsel etkileşimi görülmektedir.



Şekil 1.5: Doğrudan Öğretimin Eğitimsel Etkileşimi

Duffy G.G. & Roehler L.R., **Improving Classroom Reading Instruction: A Decision-Making Approach** (New York: Random House, 1989), 61; 221'den alınmıştır.

North Central Regional Educational Laboratory (NCREL, 2005) stratejilerin doğrudan öğretiminin etkililiği için bazı özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Uygun materyallerin seçilmesi,
- Stratejinin doğrudan öğretilmesi,
- Model olarak stratejinin öğretilmesi,
- İyi ve içeriğe odaklı soruların sorulması,
- Stratejiyi destekleyici aktivite ve aktivitelere dayalı olarak grafik (görsel) düzenleyicilerin kullanılması,
- Öğrencilere yardım edilmesidir.

Stratejilerin öğretiminde kullanılan grafikler (görseller) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kolayca uygulamalarını ve geliştirmelerini sağlar. Görseller zihindeki bilgileri geri çağırma sürecini harekete geçirerek, bireyin bağlar kurmasına yardımcı olur. Görseller zihindeki düşünme sürecinin somut bir yansıması olarak da tanımlanabilir. Alabama State Department of Education (ASDE, 2001) görsellerin; özet bilgileri tasvir ettiğini, ilişkileri gösterdiğini, düşüncelerin nasıl organize

edildiğini gösterdiğini, eski bilgilerle yeni bilgilerin nasıl ilişkilendirildiğini gösterdiğini ve bilgilerin saklanıp geri getirilmesine yardım ettiğini belirtmiştir.

Görsellerin okuduğunu anlama eğitiminde araç olarak kullanılması okuma etkinliğinin amacına ulaşmasının yanı sıra, öğrencilerin okuduğunu anlayan, bağımsız okuyucular olmasına da yardımcı olur. Haritalar, tablolar, web (ağlar) ve venn şemaları bu görsellere örnektir (ASDE, 2001).

Doğrudan öğretim, öğrencilere stratejinin ne gerektirdiğini ve nasıl kullanılacağını açıkça belirtir. Rehber eşliğinde yapılan pratikler stratejide uzmanlaşmayı, dikkatlice verilen dönütler ise stratejinin uygulanma sıklığını artırır (Houtveen ve Grift, 2007).

Yapılan araştırmalar da okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretiminin anlamaya olumlu etki ettiğini göstermektedir (Keer ve Verhaeghe, 2005, Nelson ve Manset-Williamson, 2006).

Dolaylı öğretime göz atacak olursak doğrudan öğretime zıt olarak, öğretmen konuşmalarından çok sınıf içi aktivitelerine dayandığını görürüz. Dolaylı öğretimde öğretmen, bilgi aktarma rolü yerine, destekleyici ve kaynak kişi rolü üstlenmektedir. Öğretmen öğrenme çevresini düzenler ve öğrencinin öğrenme- öğretim ortamına katılımını sağlar. Bu açıdan öğrenme deneyimleri, öğretmen ve öğrenci arasındaki işbirliği aracılığı ile gerçekleştirilir. Öğretmen sınıf içi aktiviteleri fiziksel çevre, sosyo-duygusal çevre ve entelektüel çevreye göre düzenler (Duffy ve Roehler, 1989, 64-65; Taşpınar ve Atıcı, 2002). Dolaylı öğretimdeki yöntemler araştırma-inceleme, problem çözme, tümevarım, karar verme ve keşfetme sayılabilir. Dolaylı öğretim, yaratıcılığı ve bireyler arası beceri ve yeteneklerin gelişmesini sağlar. Ürün kadar sürece de önem veren dolaylı öğretim stratejileri, bireylerde içsel motivasyonu ve yaşam boyu öğrenme kapasitesini geliştirir (Taşpınar ve Atıcı, 2002). Eğer öğretmen öğrencilerinin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesini ve okuma hakkında kavramsal bilgiye sahip olmalarını istiyorsa dolaylı öğretimi tercih etmelidir (Duffy ve Roehler, 1989, 66).

Hem doğrudan hem dolaylı öğretim, öğretmen tarafından yönlendirilir, akademik görevleri içerir ve programın amaçlarına ulaşmak için kullanılır. İyi ve etkili öğretmenler doğrudan ve dolaylı öğretimi kombine ederek kullanırlar. Doğrudan ya da dolaylı yollardan hangisinin daha fazla veya daha az kullanılacağı ise programın

amaçlarına ve öğrencilerin özelliklerine göre değişiklik gösterir (Duffy ve Roehler, 1989, 66-67).

1.4.3. Aracı Yoluyla Öğretim Modeli

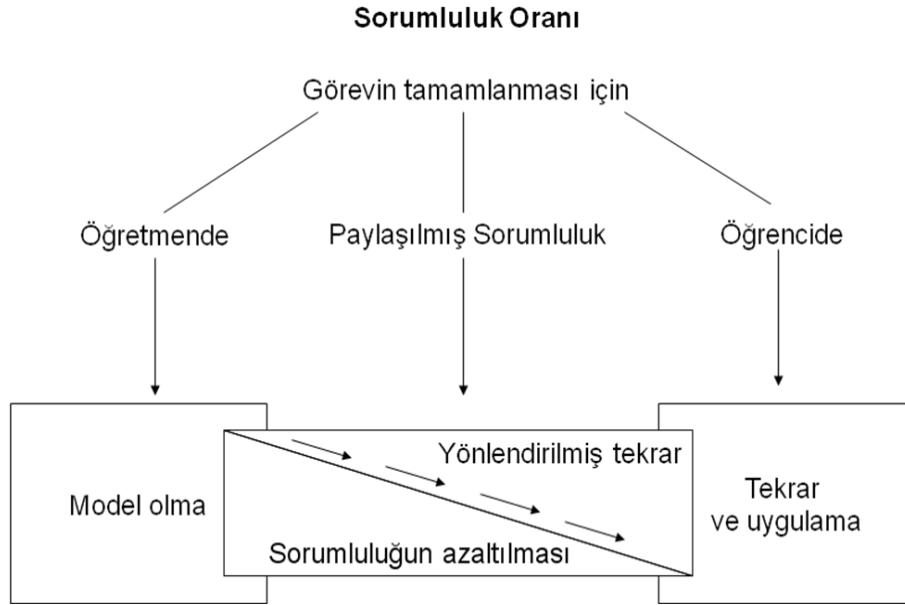
Öğretmen kontrolünde, ancak öğrenme sorumluluğunun öğrenciye bırakıldığı öğretim modeline aracı yoluyla öğretim modeli denir (Duffy ve Roehler, 1986; Maria, 1990, 69). Bu öğretim modeli Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşimin, öğrenme ve bilişsel gelişim üzerindeki etkisinden bahsettiği teorisi üzerine şekillenmiştir. Bu modelde öğretmenin görevi, öğrenci ve belirlenen görev arasında (öğrencinin bağımsız yeterlik seviyesinin üzerindeki görevler) aracılık yapmak ve destek sağlamaktır (Maria, 1990, 69).

1.4.4. Metin Tabanlı Öğretim Modeli

Bu modelde başlangıç noktası metindir. Öğretimin ana hedefi belirli bir metnin anlaşılmasıdır. Öğretmen sorular ve tartışmalar yardımıyla metindeki önemli kavramlara odaklanır. Metin seçimi, öğrencilerin ilgi alanlarına bağlı olarak öğretmenin kontrolindedir. Böylece seçilen metnin müfredatla ve öğrenci ihtiyaçlarıyla paralelliği sağlanmaktadır. Metin tabanlı model, anlamaya bütünsel bir açıdan yaklaşmaktadır. Metin içerisindeki etkenlerin ve öğrenci özelliklerinin etkileşiminin, öğrenmeyi nasıl etkilediği göz önünde bulundurulmaktadır. Bu model daha çok okuma öncesi anlama etkinlikleri için uygundur (Maria, 1990, 70-71).

1.4.5. Açıklayıcı Öğretim Modeli

Açıklayıcı öğretim modelinde öğretimin hedefi, geleneksel beceri öğretimi ile aynıdır. Bu modelde öğretmen strateji kullanımını sunar ve tekrar yoluyla öğrenci stratejiyi içselleştirir. Böylece öğrenilen beceri otomatikleşir. Başka bir deyişle, sürecin başlangıcında öğretmen sorumluluğu üzerine alarak öğrenciye model olur, daha sonra öğretmen öğrenciye daha fazla sorumluluk vererek kendi sorumluluğunu azaltır. Öğrenciye yönlendirilmiş tekrarlar yaptırır. Sürecin sonunda ise sorumluluk tamamıyla öğrenciye geçer, öğrenci çeşitli tekrar ve uygulamalar yapar (Maria, 1990, 71). Açıklayıcı öğretim modeli Şekil 1.6'da verilmiştir.



Şekil 1.6: Açıklayıcı Öğretim Modeli

Pearson & Gallagher, M.C.. **The Instruction of Reading Comprehension. Contemporary Educational Psychology.** 1983. Aktaran Maria, K. **Reading Comprehension Instruction. Issues and Strategies.** (USA: York Press Inc., 1990), 6'dan alınmıştır.

1.4.6. Birleştirilmiş Model

Birleştirilmiş model, metin tabanlı ve açıklayıcı öğretimin en güçlü yanlarını içermektedir. Bu modelde, beceri ve strateji öğretimi yapılır ancak öğretim okunan metinle sıkı sıkıya bağlantılıdır. Metinler, metin tabanlı modelde olduğu gibi belirli bir becerinin veya stratejinin öğretimin öğretilmesi için tasarlanmamıştır. Kullanılan metinler bilgi vermek ve eğlendirmek için tasarlanmıştır. Birleştirilmiş modeli, en iyi örnekleyecek teknik karşılıklı öğretim tekniğidir (Maria, 1990, 70-71).

Sayılan modeller çerçevesinde yapılan etkili okuduğunu anlama öğretimi, Amerika'da yayınlanan Okuduğunu Anlama Gelişim Ulusal Raporuna (The National Evaluation Of Reading Comprehension Interventions: Design Report, 2006) göre altı basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar; stratejilerin öğretimi, stratejilerin öğretilmesinde ispatlanmış metotların kullanılması, iç içe öğretimin uygulanması, öğrencilerin ilgisini çekecek metinlerin kullanılması, işbirlikçi öğretim ve sürece katılımdır. Duke ve Pearson (2002, 207) ise okuduğunu anlama öğretiminin dengeli olması gerektiğini vurgulamıştır. Dengeli okuduğunu anlama öğretimi, belirli okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretiminin yanında okuma, yazma ve

metnin tartışılması için, gerekli zaman ve fırsatların yaratılabilmesi demektir. Duke ve Pearson'a göre (2002, 208-209) Örnek bir okuduğunu anlama öğretimi beş özellik taşımaktadır. Bu özellikler:

- Kullanılacak stratejilerin nerede ve nasıl kullanılacağına doğrudan açıklanması,
- Öğretmen ve öğrencinin stratejiyi uygulamaya koşması,
- Stratejinin işbirlikçi çalışmalarla uygulanması,
- Model olma yoluyla ilgili stratejinin pekiştirilmesinin sağlanması,
- Stratejinin bireysel olarak kullanılması olarak verilmiştir.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde okuduğunu anlama öğretiminde, stratejilerin ve stratejilerin öğretiminin en önemli unsurlardan biri olduğu görülmektedir.

1.5. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Strateji; bireylerin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izledikleri yol olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Akman, 1998, 161). Paris ve arkadaşları ise (1983) stratejiyi “Gözden geçirilmekte olan kasıtlı çalışma ve beceriler.” olarak tanımlamıştır (aktaran Hobson, 2008).

Okuduğunu anlama, bilişsel ve yürütücü bilişsel stratejilerin işe koşulmasıyla gerçekleşmektedir. Okuma etkinliği göz önüne alındığında, bilişsel stratejiler, metni anlama olasılığını arttırmak için kullanılan tekrar okuma, önceki bilgileri harekete geçirme, okuma hızını ayarlama gibi zihinsel ve davranışsal etkinlikler olarak tanımlanabilir (Van Den Broek ve Kremer, 2000; aktaran; Keer, ve Verhaeghe, 2005). Yürütücü bilişsel stratejiler ise, okuma ürününe ve sürecine odaklayan, okuduğunu anlama farkındalığını destekleyen, metnin zorluğuna göre bilişsel stratejilerin seçimine yardımcı olan kendini denetleme ve kendini izleme stratejileridir (Lories, Dardanne ve Yzerbyt, 1998; Van Den Broek ve Kremer; akt. Keer ve Verhaeghe 2005).

McNamara, (2007, 6) okuduğunu anlama stratejisini “Belirli bağlamsal durumlarda kavramayı arttırmak için ortaya çıkan davranışsal veya bilişsel bir hareket” olarak tanımlamıştır.

Yapılan araştırmalar etkili ve iyi okuyucuların etkin bir şekilde okuyabilmek ve bunu sŸrdŸrebilmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım zihinsel etkinlikler kullanarak ‐yapılandırmaacı bir sŸre‐ geçirdiğini ortaya koymaktadır (Allen, 2003). Bu etkinliklere okuduğunu anlama stratejileri denilmektedir.

Duffy ve Roehler (1989, 133) ise okuduğunu anlama stratejilerini, okuyucuların okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve okuma bittikten sonra anlamı yansıtmakta işe koştuğu stratejiler olarak tanımlamıştır. Ayrıca, okuduğunu anlama stratejilerinin yŸrŸtŸcŸ bilişsel olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama stratejileri, yŸrŸtŸcŸ bilişsel stratejiler gibi öğrencilere anlama zorluklarına zŸm Ÿretmeleri için öğretilir. Neyi, neden ve nasıl yaptıklarının bilincinde olmalarını sağlar (Duffy ve Roehler, 1989, 135).

Okuduğunu anlama stratejileri; aktif, yetkin, öz dŸzenleyici ve amaca yönelik okuma sŸrelerine yardım eden belirli ve öğrenilmiş prosedŸrlerdir (Pressley ve Block, 2002, 177).

Anlama stratejileri, kişisel deneyimlerden silinmiş bilgilere ulaşma imkânı sağladıklarından okuyucu için önemlidirler. Aktif olarak bilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin okuduklarını daha çok anlamaları ya da akıllarında tutmaları beklenmektedir. Stratejiler, zŸmsemeye, iyileştirmede ve içeriğin kullanılmasında araç olabilirler. Öğrenciler stratejileri grup dŸzeninde pratik ederlerse, onlara alışır ve uygun ortamlarda bağımsız olarak transfer edebilirler (Stahl, 2004).

Özetle okuduğunu anlama stratejileri;

- Metinde sunulan içeriğin anlaşılmasını,
- Organizasyonel yapının anlaşılmasını,
- Dikkatin okuma Ÿzerinde yoğunlaşmasını,
- Okuma sŸrecine etkin katılımı,
- Materyal içeriği ile kişisel yaşantılar arasında bağlantı kurmayı,
- Okunanın yeterli şekilde eleştirilip, değerlendirilmesini,
- Okunanın hafızada uzun sŸre kalmasını ve çabuk hatırlanmasını sağlar (Kırkklı ve Akyol, 2007, 33).

Okuma öncesi, okuma ve okuma sonrası olarak üç kısımdan oluşan okuma etkinliğinde, okuyucunun görevleri ve her bir kısım için kullandığı okuduğunu anlama stratejileri de farklılık göstermektedir.

Okuma öncesi süreç, metnin içeriği hakkında genel bir görüş edinmek için metnin kabaca gözden geçirilmesini, okuma amacına bağlı olarak metnin önemli kısımlarının saptanmasını ve hangi stratejilerin kullanılması gerektiğine karar verilmesini içerir. Okuma öncesi stratejiler, öğrencinin metni okuma amacına karar vermesi ve önceki bilgilerini aktif hale getirmesine dayanır (Houtveen ve Grift, 2007). Duffy ve Roehler (1989, 133) ise okuma öncesi stratejilerin metnin anlamı hakkında ipuçları elde etmek için metni taramak ve metnin içeriği hakkında tahmin yürütmeyi içerdiğini belirtmiştir. Okuma öncesi stratejilerinin odak noktası tahmin etmektir.

Tankersley (2003, 97) ise, okuma öncesinde kullanılan stratejilerin amacının temel oluşturmak, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmak, yeni kelimeleri tanımak, materyali detaylı şekilde gözden geçirmek, tahmin yürütmek ve okuyuculara okuma için amaç belirlemede yardımcı olmak olarak sıralamıştır.

Okuma sürecindeki stratejiler, tahminleri kontrol etmek ve değiştirmek için kullanılır. Bu stratejilerle iki temel problem çözülmek istenir, birincisi yazarın mesajı, yazarın okuyucuların ne anlamasını istediğidir. İkincisi ise yazarın mesajının altında ne gibi anlamlar yattığının bulunmasıdır. İyi okuyucular okuma sürecindeki stratejileri anlam çıkarma sürecini yönetmek için kullanırlar. Tahminlerini kontrol eder, doğru olmayan tahminlerini düzeltme stratejilerini kullanarak yeni gelen bilgilere uygun olarak yenilerler (Duffy ve Roehler, 1989, 135).

Anlam çıkarma metnin okunması bittikten hemen sonra tamamlanmaz. Düzenleme stratejileri; özet çıkarma, ana noktalara karar verme, sonuca varma gibi süreçleri; değerlendirme stratejileri ise yargıya varma gibi süreçleri içerir. Bu süreçler okuma tamamlandıktan sonra gerçekleşir, okuma sonrası anlama stratejileri olarak adlandırılır ve okuma sonrası okuduğunu anlama stratejilerinin iki çeşidi olarak ifade edilir (Duffy ve Roehler, 1989, 135).

Okuma etkinliğine göre dağılım gösteren anlama stratejileri Tablo 1.1’de gruplandırılmıştır.

Tablo 1.1.: Okuma Öncesinde, Okuma Sürecinde ve Okuma Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Sürecini Oluşturan Aşamalar	Okuma Sürecinin Aşamalarına Yönelik Stratejiler
Okuma Öncesi Stratejiler	Gözden Geçirme/İnceleme
	Okuma Amaçlarını Belirleme
	Önbilgileri Harekete Geçirme
	Sorular Çıkarma
	Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma
Okuma Sürecindeki Stratejiler	İlişki kurma
	Zihinde canlandırma
	Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular Oluşturma
	Hedefe Odaklanma
	Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme
	Not Alma
	Karmaşık Noktaları Belirleme
	Akıcı okuma

Tablo 1.1.: Okuma Öncesinde, Okuma Sürecinde ve Okuma Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri (devamı)

Okuma Sonrası Stratejiler	Özetleme
	Soruları Yanıtlama
	Sentez Yapma
	Metni Görsel Öğelerle İfade Etme
	Değerlendirme

Kırmızı, Fatma. **Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama ve Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi.** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2008, 23(1), 95-109.

Sayıca oldukça fazla olan okuduğunu anlama stratejileri uzmanlar tarafından farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. Yapılan anlama öğretimi, her zaman aynı beceri ve strateji gruplarıyla yapılmamaktadır. Belirli dört stratejinin kullanımının anlama başarısını arttıracaklarını ve farklı durumlara genellenebilir olduğunu belirtmiştir. İyi okuyucuların sıkça kullandığı bu dört strateji; *soru sorma, tahmin etme, özet çıkarma ve netleştirmedir* (Maria, 1990, 164). Yine Reutzell ve arkadaşları (2002, 336) bireysel anlama stratejilerini; *önceki bilgilere dayalı olarak tahmin etme, soru sorma, netleştirme, önceki bilgilerle metin arasında bağ kurma, zihinsel imgelem oluşturma ve özet çıkarma* olarak sıralamaktadır. Keene ve Zimmermann ise (1997) birçok strateji arasından en etkili olan stratejileri ayırarak kullanılması gereken strateji sayısını yediye indirgemıştır. Bu stratejiler; *önceki bilgilerin harekete geçirilmesi, bilgilerin önem sırasına konulması, metnin ve yazarın sorgulanması, duyuların harekete geçirilmesi, anlam çıkarma, sentezleme ve düzeltici stratejiler* olarak belirtilmektedir. Strateji gruplarının seçimi, uygulanacağı grubun özelliklerine, kullanılacak metin çeşidine ve çevreye göre farklılık göstermektedir. Aşağıdaki bölümde bu çalışmada kullanılan stratejilerin yanı sıra başlıca okuduğunu anlama stratejilerine de yer verilerek, ilgili anlama stratejileri sırasıyla açıklanmıştır (aktaran Pressley ve Block, 2002, 186).

1.5.1. Tahmin Etme

İyi okuyucuların okuma için bir nedenleri vardır. Tahmin etme stratejisi okuyucuların okuma için bir amaç belirlemelerine yardım eder. Öğrencilere metni tanıtmak ve öğrencinin dikkatini metne çekmek için kullanılır. Görseller bu stratejide önemli yer tutar (Bongratz ve arkadaşları, 2002).

Tahmin etme, yapılan tahminlerin metni okurken ne şekilde meydana çıktığına bakma esasına dayansa da, önceki bilgileri harekete geçirme, ön izleme ve gözden geçirme gibi süreçleri de içermektedir (Duke ve Pearson, 2004).

Tahmin etme sürecini önemli ve anlamlı kılan kısmı da okuma öncesi tahminlerle, okuma sırasında metinden çıkan anlamı karşılaştırmaktır. Okuyucular, tahmin etme stratejisinde, yazarın metnin bir sonraki bölümünde nelerden bahsetmiş olabileceği ile ilgili hipotezler oluştururlar. Hipotezler, önceki bilgilerin aktif hale getirilmesine dayalı olarak üretilir. Okuma sürecinde, ise hipotezlerin doğruluğu test edilir. Böylelikle anlamada artış gözlemlenir (Palincsar ve Brown, 1984).

Tahminler yürütülürken üç adet ipucundan yararlanılır; birinci ipucu “konu ipuçlarıdır”. Genellikle metnin başlığından, resimlerinden, birinci veya ikinci paragraftan çıkartılmaktadır. Okuyucular deneyimlerine dayanarak tahminler yapar. İkinci ipucu “metin ipuçlarıdır”. Metin ipuçları, metin çeşitlerinin okuyuculara öğretilmesiyle anlamlı hale gelmektedir. Hikâyede yada bir makalede bölümler farklı şekilde ilerlediğinden, öğrenciler metin bilgilerine dayanarak tahmin yürütür. Üçüncü ipucu ise “amaç ipuçlarıdır”. Metin eğlenmek, ev ödevi hazırlamak, bir problemi çözmek gibi farklı sebeplerden dolayı okunmakta olup, okuyucunun okuma amacına bağlı olarak metinden beklentileri de farklılık göstermektedir (Duffy ve Roehler, 1989, 134). Amaçlı okuma aynı zamanda okuyucunun sürece etkin katılımını sağlamaktadır (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, 31). Okuyucular bu ipuçlarından yararlanarak tahminlerini yapmaktadırlar.

Tahmin etme stratejisi şu süreçleri içermektedir;

1. Öğrencilere konu ile ilgili ne bildiklerinin sorulması,
2. Tahmin yapmadan önce başlığın nasıl okunacağını ve metnin nasıl gözden geçirileceğinin öğretilmesi,
3. Öğrencilere tahminlerinin sorulması,

4. Tahminlerini okuma sürecinde, metinlerle karşılaştırmaları,
5. Okuma sonunda tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri,
6. Tahmin etmenin kendilerine ne gibi yarar sağlandığının öğrenilmesi (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, 140).

Tahmin etme stratejisinin öğretiminde; öğretmen rehberliğinde okuma süresince eşli çalışmalar yapılmakta, grafikler veya post-itler kullanılmaktadır. Metnin çeşitli kısımları belirlenerek, belirlenen yerlerde çeşitli tahminler yapmak da, tahmin etme stratejisini geliştirmek için kullanılmaktadır (Barnett ve McKown, 2007).

1.5.2. Bağ Kurma

Okuma etkinliğinde şemalar, okuyucuların metne yansıttığı önceki bilgi ve deneyimleri ifade eder. Yapılan çalışmalar iyi okuyucuların deneyimlerini ve bilgilerini metni okurken tahmin ve formüle etmede kullandıklarını göstermiştir. Okuyucuların önceki bilgilerine ulaşmak, bağ kurma stratejisinin temel basamağı olarak kabul edilir (Florida Online Reading Professional Development, 2004).

Bağ kurma üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar; *metinden kendine*, *metinden metine*, *metinden dünyaya* olarak sıralanmaktadır.

- *Metinden kendine bağ kurma*: Yüksek düzeyde kişisel bağ içerir. Okuyucular resim çizerek, tablo yaparak veya yazılar yazarak metinden kendi yaşantıları ile bağlar kurabilirler. Okuyucular, metinden kendilerine bağ kurarken; “Okuduğum metin bana kendi hayatımdan neyi hatırlattı?, Okuduğum metin ve hayatım arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar var?, Böyle bir durum hiç benim başıma geldi mi? Okuma sırasında neler hissediyorum?” gibi sorulara yanıt ararlar. “ Okuduğum bu metin, bana geçen yıl ailemle geçirdiğim tatili hatırlattı” ifadesi metinden kendine bağ kurmaya örnektir (Florida Online Reading Professional Development, 2004).
- *Metinden metine bağ kurma*: Okuma sürecinde okuyucunun daha önce okuduğu kitaplar; aynı yazara ait farklı kitaplar, aynı türdeki veya aynı konuya sahip kitaplar okuyucunun aklına gelir. Böylece okuyucu önceki okuma deneyimleri ile yeni okunan metin arasında bağ kurmuş olur. Bağ kurma, metinler arası yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımından ilişkiler kurmayı içerir (Arıcı, 2008, 60). Okuyucular,

metinden metine bağ kurarken; “Okuduğum metin bana daha önce okuduğum bir metni hatırlattı mı?, Okuduğum metin ile daha önce okuduğum metinler arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar var?, Daha önce böyle bir metin okudum mu?” gibi sorulara yanıt ararlar. “Bu karakterin de geçen yıl okuduğum hikâyede yer alan karakterle aynı problemi var” ifadesi metinden metine bağ kurmaya örnektir (Florida Online Reading Professional Development, 2004).

- *Metinden dünyaya bağ kurma:* Okuyucunun okuma ortamına getirdiği geniş kapsamlı bağlardır. Okuyucuların kişisel deneyimlerinin dışında dünya hakkında da görüşleri vardır. Metinden dünyaya bağlar, metinde yer alan karakterleri ve olayları; günümüzdeki karakterlerle ya da günümüzdeki olaylarla karşılaştırarak kurulmaktadır. Öğretmenler, metinden dünyaya bağ kurmayı özellikle; fen bilimleri, sosyal bilimler ya da edebiyat alanlarında sıklıkla kullanırlar. Okuyucular, metinden dünyaya bağ kurarken; “Okuduğum metin bana gerçek hayattan neyi hatırlattı?, Okuduğum metin ve gerçek hayat arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar var?, Okuduğum bölüm gerçek hayatla nasıl bağdaştırılabilir?” gibi sorulara yanıt ararlar. “Geçen gün televizyonda izlediğim belgesel, okuduğumuz makalenin konusuyla örtüşüyor.” ifadesi metinden dünyaya bağ kurmaya örnektir (Florida Online Reading Professional Development, 2004).

Cris Tovani (2000), bağ kurmanın yararlarını şu şekilde sıralamıştır.

- Karakterlerin duygularının ve hareketlerinin ardında yatan sebepleri anlamayı sağlar.
- Okuyucunun zihninde net bir görüntü oluşturarak, okuyucuyu okumaya daha çok bağlar.
- Okuyucuyu sıkılmaktan alıkoyar.
- Okuma için amaç belirler ve okuyucuyu odaklar.
- Okuyucular diğer okuyucuların metne nasıl bağlandığını görür.
- Okuyucuları aktif olarak sürece dahil etmeye zorlar.
- Okuyucuların soru sormasına ve metni hatırlamalarına yardımcı olur.

Özetle bağ kurma stratejisi, okuyucuların metni içselleştirmesini, öğretmenlerin ise öğrencilerin metni anlamak için ön bilgilerini kullanma becerilerini ölçmektedir (aktaran, Florida Online Reading Professional Development, 2004).

1.5.3. Zihinde Canlandırma

Zihinde canlandırma, bireyin okuduklarını zihninde görsel olarak yapılandırmasıdır. Kırkkılıç ve Akyol (2007, 31) ise zihinde canlandırmayı, okunanların üzerine zihinsel imajlar oluşturma olarak tanımlamıştır. Zihinde yer alan bu görüntü, bireyin metni yorumlamasının bir göstergesidir (Barnett ve McKown, 2007). Zihinde canlandırma stratejisinin bir uzantısı da, öğrencilerin zihinsel imajlarını görsellerle ifade etmeleridir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, 140).

Zihinde canlandırma metin ile daha iyi bağ kurmayı, metni ve karakterleri hayata geçirmeyi ve yaratıcı düşünceyi artırır (Harvey ve Goudvis, 2000, 131). Metinlerin daha fazla hatırlanır olmasına katkı sağlar (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, 31).

Öğretim sırasında öğrencilerden, metindeki içeriği veya metinde neler olduğunu zihinlerinde canlandırmaları beklenmektedir. Hikâye türü metinlerde; öğrencilerden hikâyenin başında, ortasında ve sonunda ne olduğunu zihinlerinde canlandırmaları istenir. Okunacak parçanın sadece resimlerine bakmaları ve beyin fırtınası tekniğiyle metindeki olayları tahmin etmeleri de zihinde canlandırma stratejisinin bir parçasıdır. Bilgilendirici metinlerde ise, öğrencilerden anahtar kelimelere bakarak öğrenecekleri içeriği zihinlerinde canlandırmaları beklenir. Zihinde canlandırma işleminin ardından öğrencilerden gördükleri imajları açıklamaları, bu imajları okudukları metin ile karşılaştırmaları ve sonuçlar hakkında konuşmaları, strateji kullanımındaki basamakları oluşturmaktadır (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, 140; Guerrero, 2003; Tankersley, 2003, 94).

Stratejinin bir uzantısı olan görsellerde, zihinde canlandırılan imajların diagram veya grafiklerle gösterilmesidir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, 140).

1.5.4. Soru Sorma

Soru sorma metni okumadan önce, metin esnasında ve metnin okunmasının ardından kullanılabilen bir stratejidir (Tankersley, 2003, 93).

Okuma sürecinde üretilen sorular metinle aktif olarak etkileşimi sağlar, öğrencilere önemli noktalar hakkında ipucu verir ve bir sonraki kısımda ne olacağını düşünmesi

için teşvik eder (Lienemann ve Reid, 2006, 153). Süreçte öğrenciler hem kendilerine soru sorar, hem de öğretmenin sorduğu soruları yanıtlarlar. Bu sorular derinlemesine olabileceği gibi basit anlama düzeyinde de olabilir (Kırkılıç ve Akyol, 2007, 31). Anlamı yapılandırma; anlamayı arttırma, cevap bulma, problem çözme, bilgi bulma ve yeni bilgileri keşfetmek için öğrencilerin kendilerine soru sormalarını da gerektirmektedir (Lienemann ve Reid, 2006, 165-166). Bu yolla öğrencilerin soru yaratma becerilerini ve soru çeşitleri bilgilerini geliştirmektedir. Ayrıca öğrenciler soru hazırladıklarında metinden sorunun özünü oluşturan bilgiyi de ayıklama becerisine sahip olurlar.

Öğretmenler okuma süreci boyunca öğrencilerine soru sormalı, öğrenciler ise metne yönelerek soruların cevaplarını bulmalıdırlar. Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde, okuma sürecinde kullanılan bütün soruların aynı olmadığını öğrenmeli ve farklı soru çeşitlerini kavramalıdır. Soru çeşitlerinden birincisi “*tam orada*” cevabı tam olarak doğrudan metnin içinde yer alan sorular, ikincisi “*düşün ve araştır*” cevabı birden fazla yerde bulunan sorular, üçüncüsü “*yazar ve ben*” cevabın yazarda ve kişinin kendisinde olduğu sorular, dördüncüsü ise okuyucunun metinle ilgili geçmiş bilgilerinden yararlanarak cevaplayabileceği “*kendi kendime*” sorularıdır (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, 140; Lienemann ve Reid, 2006, 157).

Harvey ve Goudvis’e (2000, 110) göre ise öğrencilerin cevaplandırması için cesaretlendirilmesi gereken altı çeşit soru vardır; cevabı metinde olan sorular, geçmiş bilgilere dayanarak cevaplanan sorular, metinden anlam çıkararak cevaplanan sorular, çeşitli tartışmaların ardından cevaplanabilecek sorular, çeşitli araştırmalar sonucu cevaplanabilecek sorular ve karışıklık yaratan sorular.

Soru sorma stratejisinin öğretimiyle, metnin bölümleri bütünleştirilerek okuduğunu anlama başarısı ve öğrencilerin üst düzey düşünme güçleri artmaktadır (Barnett ve McKown, 2007). Ayrıca soru sorma stratejisi özetleme stratejisini de pekiştirerek, anlama etkinliğini bir adım öteye taşımaktadır (Palincsar ve Brown, 1984).

1.5.5. Anlam Çıkarma

Öğrencilerin geliştirmesi gereken başka bir beceri de okunan metinden anlam çıkarma ve önemli bilgileri ayırmadır. Hall (1990) anlam çıkarmanın öğrenciye yazarın direktifleri dışında kendi keşiflerini yapmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Anlam çıkarma stratejisi, satırların arasını ve satırların ötesini okuma

anlamına gelmektedir (aktaran Harvey ve Goudvis, 2007, 18). Etkili okuyucular okudukları metni anlamak için gerekli ve gereksiz bilgileri birbirinden ayırt etmektedir (Tankersley, 2003, 94).

Anlam çıkarma temel olarak okuyucunun dil, konu, okuma amacı ve stratejik düşünceler hakkındaki ön bilgilerine dayanır. Konu hakkında ipuçları bulmak için yazılı metne bakmayı, konuyu anladıktan sonra ise yazarın anlatmak istediğine göre var olan şemaları kullanmayı içerir (Duffy ve Roehler, 1989, 37).

Öğrenciler metinden öğrendikleriyle kendi bilgilerini bütünleştirerek çeşitli sonuçlara varırlar. Anlam çıkarma sürecinde öğrenciler, sonuç çıkarır, tahmin yürütür, esas bilgilerin farkına varır, metinden anlam çıkarmak için çeşitli bilgi ve resimleri kullanırlar. Öğrencilerin çıkarım yapmasını sağlamak için grafik, başlık ve örneklerin nasıl kullanılacağı öğretilmelidir. Anlam çıkarmada iki sütunlu defterler kullanılabilir. Öğrenci bir tarafa kendi düşüncelerini yazarken diğer sütuna da metinden çıkardığı sonuçları yazabilir (Barnett ve McKown, 2007).

1.5.6. Özetleme

Öğrencinin yazılı materyali özetlemesi, etkili stratejilerden biridir. Özetleme öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım eder.

Özetleme öğrenciyi;

- Anlamak için okumaya,
- Önemli fikirleri ayırt etmeye,
- Bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etmeye yönlendirir.

Özetleme stratejisinde izlenecek basamaklar;

1. Metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma,
2. Metindeki ana fikri belirleme ve kendi sözcükleriyle ifade etme,
3. Her paragraftaki en temel cümleyi seçme ve yeniden ifade etme,
4. Metnin ana fikirleri ve yan fikirleri arasındaki ilişkileri belirleme ve anlamı bozmadan kısaca bütünleştirmedir (Senemoğlu, 2005, 567).

Öğrencinin metindeki ana olayları anladığını ve bunları anlamlı bir şekilde sıraya koyabildiğini gösterir. Bir özetle ana karakterler, olay, problem ve problemin nasıl çözüldüğü yer almalıdır (Bongratz ve arkadaşları, 2002; Barnett ve McKown, 2007).

Özetleme öğrencileri metinde yer alan fikirler ve kavramlar hakkında kendi şemalarını oluşturmaları için cesaretlendirir. Yürütücü bilişsel süreci işe koşmayı sağlar, metindeki fikirlerin örüntüsüne dikkat etmesini sağlar ve fikirlerin birbirine nasıl bağlandığı hakkında ipuçları verir (Nelson, Smith ve Dodd, 1992).

1.5.7. Sentezleme

Eski bilgilerle yeni bilgileri birleştirerek yeni bir fikir üretmeye sentezleme denir. Öğeleri, parçaları belli ilişki ve kurallara göre birleştirip, yeni bir bütün oluşturma, özgün fikirlere ulaşabilme anlamına gelir. Yeni bir biçime ve formüle kavuşturabilme, yeni şeyler yaratma süreçlerinden oluşur. Üretme, buluş, icat ve yaratıcılık ön plandadır (Harvey ve Goudvis, 2007, 19,180,181).

Özetleme ve anlam çıkarmadan daha kapsamlı olan sentezleme, anlama stratejilerinin içinde en karışık olanıdır. Özetleme bilgileri kendi sözcüklerimizle ifade etmekken, sentezleme; bilgileri düşüncemize entegre etmeyi ve kendi düşüncemizde biçimlendirmeyi kapsar. Gelişen düşünce devamlılığıdır. Okuduğunu özetlemeyi, yorumlamayı, karşılaştırmayı ve ayırmayı, bunun yanında sıraya koyma, tekrar söyleme, tekrar hatırlama, tekrar yaratma süreçlerini içerir. Sentezleme stratejisinin öğretiminde ilk basamak, öğrenciye sık sık durmasını ve ne okuduğunu düşünmesini öğretmektir (Harvey ve Goudvis, 2007, 19,180,181) . Öğrenciler metin ile birebir etkileşime girerek, kendilerini düşünmeye sevkeden tepkilerde bulunurlar. Kelimeler ve fikirler, okuyucunun kendi düşünceleriyle birleşerek metne yeni bir perspektiften bakmasını sağlar. Öğrenci okuma sürecince ve okuma sonrasında metne bilişsel sorular ve metnin anlamına yönelik sorular sorarak yaklaşır. Metni okurken, kendine neler hissettiğini ve neden bu şekilde hissettiğini sormasının yanı sıra yazarın neler hissettiğini ve düşündüğünü de sorgular. Öğretmen diğer stratejilerde de olduğu gibi rehberlik ederek öğrenciyi stratejiyi kullanması ve uygulaması için cesaretlendirir (Bongratz ve arkadaşları, 2002).

1.5.8. Netleştirme

Okuma etkinliğinde öğrenciler kendi okuma süreçlerini kontrol ederler (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, 140). Strateji öğrencilerin ne zaman anlamadıklarını belirleyerek, anlamı yapılandırmak için gerekli adımların atılmasını sağlar. Netleştirme stratejisi, öğrencilerin dikkatini metnin neden zor olduğu konusuna çeker ve metin okunurken problemleri doğrudan çözmelerine yardımcı olur.

Netleştirme stratejisinin en sık kullanıldığı durumlar;

1. Zor veya anlamı bilinmeyen kelimeler,
2. Güçlkle anlaşılır kavramlar,
3. Karışık, iyi organize olamamış bir metin,
4. Tamamlanmamış bilgidir (Maria, 1990, 191).

Strateji kullanımında öğrencilere sık sık, “Bu bir anlam ifade ediyor mu?” sorusunun sorulması gerekmektedir birlikte, öğrencilerin de kendilerine bu soruyu sormaları öğretilmelidir. Anlamama durumunda yapılacak öğretimin içeriği;

- Görmezden gelip okumaya devam etmek,
- İçerikteki ipuçlarından yararlanarak tahmin etmek,
- Netleştirme için tekrar okumak,
- Tekrar metne dönerek yardımcı olabilecek ipuçlarını araştırmak, şeklinde sıralanmaktadır (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, 140).

Öğretmenler öğrencilere stratejiyi öğretirken, anlaşılmayan kelimeyi okuyarak, kelimeyle aynı anlama gelen başka kelimeleri kullanarak, öğrencilerden ilgili kelime ya da kısımları çizmelerini isteyerek, metni tekrar okuyarak, ipuçlarını araştırarak, öğrencilerin sahip olduğu geçmiş bilgilerden yararlanarak öğrencilere model olmalıdır (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, 140).

Eğer, öğrenciler metindeki kafa karıştıran kısımları tanımlayabiliyor ve netleştirebiliyorsa, açığa kavuşturma stratejisini kullanma becerisini kazanmış demektirler (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007, 140).

1.5.9. KWL (Ne Biliyorum, Ne Öğrenmek İstiyorum, Ne Öğrendim)

Ogle (1986) tarafından geliştirilen strateji öğrencinin metinle aktif olarak etkileşime girerek anlamayı gerçekleştirmesini amaçlar. Özellikle bilgilendirici metinleri okuma sürecinde kullanılmalıdır (Maria, 1990, 102).

Öğrencinin okuma öncesi bilgileriyle, okuma sonrası bilgileri arasında bağ kurma, düzenleme, özetleme ve bütünleştirme yapabilmesini sağlar. Öğrencilerin okuduklarını hatırlamasında, kavramları ve sözcükleri gözden geçirmesinde, önceki bilgiyi aktif hale getirmelerinde, konu ve ünite bitimlerinde öğrenci bilgisinin değerlendirilmesinde; sınıfça, grupça ya da bireysel olarak kullanılabilir. (Camp, 2000).

“Ne biliyorum, Ne öğrenmek istiyorum, Ne öğrendim” sorularına cevap arayan süreçlerden oluşur. *Ne biliyorum* aşamasında beyin fırtınası yapılarak, önceki bilgiler yoklanır. *Ne öğrenmek istiyorum* aşamasında önceki bilgilerden hareketle hangi yeni bilgilerin öğrenileceğine karar verilir. Sorular hazırlanarak okumanın amaçları belirlenir. *Ne öğrendim* aşamasında ise öğrenciler öğrendiklerini yazarlar (Maria, 1990, 105).

K-W-L stratejisinin kullanımında K-W-L tablosundan yararlanır. Tablo, önceki bilgileri harekete geçirerek, soru sormayı teşvik eder, öğrenilenlerin özetlenmesine imkan verir. Tablo 1.2’de K-W-L tablosuna örnek verilmiştir.

Tablo 1.2.: K-W-L Tablosu

NE BİLİYORUM	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM	NE ÖĞRENDİM

Alabama State Department of Education, Montgomery. **Comprehension Strategies:K-1. Alabama Reading Initiative. 2001**

1.5.10. SQ4R

Öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandığı en eski stratejilerden biridir. Önceleri SQ3R olarak adlandırılan stratejiye, (R) Reflect-yansıtma basamağının eklenmesiyle SQ4R olmuştur. SQ4R stratejisi 6 basamaktan oluşmaktadır. İngilizce S “Survey (Araştırma)”, Q “Question (Soru sorma)” dört R ‘de; R “Read (Okuma)”, R “Reflect (Yansıtma)”, R “Recite (Bakmadan Cevaplama)”, R “Review (Yeniden Gözden Geçirme)” sözcüklerinin baş harflerinden oluşmaktadır.

Genellikle ilköğretim yıllarındaki öğrencilere öğretilebilecek bir stratejidir. SQ4R stratejisinin öğrencilere öğretimi 6 basamakta gerçekleşmektedir:

1. Survey (Araştırma); okunacak metnin zihinsel haritası çıkarılarak metnin bazı bölümleri seçici bir şekilde okunur. “Konu hakkında önceden sahip olduğun bilgiler neler? Konu hakkında herhangi bir geçmiş deneyimini hatırlıyor musun?” sorularına cevap aranır. Öğrenci okuma parçasının hangi konu ile ilgili olduğunu tahmin eder.
2. Question (Soru sorma); aşamasında ana başlık ve alt başlıkları göz önünde tutarak, metinde cevaplanması muhtemel bazı sorular not edilir.
3. Read (Okuma); metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşünceleri okuyucu tarafından tespit edilir. Sorduğu soruların cevaplarını araştırır.
4. Reflect (Yansıtma); öğrenci okuduğu metin hakkında düşünür. Okuduğu metnin görsel imajlarını oluşturmaya çalışır. Var olan bilgileri ile okuduğu yeni bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışır.
5. Recite (Bakmadan Cevaplama); aşamasında öğrenciye metnin her bir bölümünü okuyup bitirdikten sonra önemli noktalar hatırlanır ve anlatılır. İkinci basamakta öğrencinin sorduğu soruları kendi kendine ya da başkasına, kitaba bakmadan yüksek sesle cevaplar. Metindeki önemli bilgi listelerini ya da diğer olguları ezbere, sesli ya da içinden tekrar eder.
6. Review (Yeniden Gözden Geçirme); ise alınan notlara bakılır ve metnin önemli noktaları ile diğer noktaları arasındaki ilişkiler gözden geçirilir. Öğrenci, hatırlamadığı, anlamadığı, cevaplamakta güçlük çektikleri yerleri yeniden okur ve soruları tekrar cevaplar (Senemoğlu, 2005, 570; Akyol, 2006, 34-36).

1.6. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi

Anlamanın üründen çok sürece odaklanması, öğrencilere stratejik okuma yapmalarını öğretmeyi gerektirmektedir. Strateji öğretiminin okuduğunu anlama öğretimi içindeki yeri oldukça önemlidir. Öğrencinin metne giriş yapmasını, anladığını kontrol etmesini ve metni anlamada zorluk çektiği durumlarda doğru hareket etmesini sağlamaktadır (Palincsar ve Brown, 1984).

1980'lerde 1990'lı yılların başında, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine verilen önem artmıştır. Uzmanlar yetenekli okuyucuların kullandıkları anlama stratejilerini araştırarak, bu stratejileri okuduğunu anlayamayan, başarısız öğrencilere nasıl öğretecekleri üzerine çalışmalar yapmışlardır (Pressley ve Block, 2002, 62).

Pressley ve Block (2002) okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimini yedi temel prensibe dayandırmıştır. Bu prensipler;

- Öğretimin ilk yıllarından itibaren anlama becerilerinin öğrencilere öğretilmesi ve öğrencilerin ihtiyacı olduğu müddetçe strateji öğretimine devam edilmesi,
- Anlam çözme becerilerinin öğrencilere öğretilmesi, öğrencilerin dikkatini okudukları metne vermeleri ve metnin anlamını çözmeye odaklanmaları,
- Kelime öğretimi,
- Öğrencilerin çeşitli türde ve faydalı metinler okumasının sağlanması,
- Öğrencilere yeni öğrendikleri bilgileri eski bilgileriyle ilişkilendirmelerinin öğretilmesi,
- Öğrencilere çeşitli strateji uygulamalarının öğretilmesi ve yardıma ihtiyacı olan öğrencileri gruplayarak stratejilerin geliştirilmesi için gerekli öğretimin verilmesi,
- Öğrenciler metni okurken kendi anlama süreçlerinin farkına varmalarının öğretilmesi şeklinde sıralanmıştır.

Bu noktada öğretmenin rolü çok önemlidir. Duffy (1993), öğretmenlerin strateji konusunda uzmanlaşmalarının çok uzun yıllar alabileceğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise uzun zaman geçmesine rağmen stratejilerde uzmanlaşamazlar.

Çünkü strateji öğretmek, anlama sürecinde yer alan bilişsel süreçleri bütün detaylarıyla bilmeyi ve öğrencilere bu süreçte başarılı bir şekilde önderlik etmeyi içermektedir. Öğretmenin süreçteki başarısı veya başarısızlığı da doğal olarak öğrencinin performansını, iyi ya da kötü yönde etkilemektedir.

1980’li yılların başlarında Palincsar ve Brown tarafından, karşılıklı öğretim ile başlayan strateji öğretimi süreçlerini aşağıdaki gibi sınıflandırmak mümkündür (Osborn ve Lehr, 1998, 114).

1.6.1. Tekil Anlama Stratejileri Çalışmaları

1970 ve 1980 yılları arasında araştırmacılar, öğrenciler metni görselleştirebiliyor (örneğin metinle ilgili zihinlerinde görsel resimler oluşturabiliyor) ya da metne bir şekilde tepki verebiliyorlarsa (örneğin metni önceki bilgileriyle bağlayabiliyorlar, anlamadıkları yerleri netleştirebiliyorsa, okuyucuların anlama becerilerinin de arttığını düşünmüşlerdir. Yapılan çeşitli çalışmalarda; önceki bilgilerin aktif hale getirilmesi, ana düşüncenin tespit edilmesi, metni temsil eden görsellerin zihinde oluşturulması, dilbilgisel açıdan metnin analiz edilmesi (karakterler, olay, problemler, çözümler ve tekrar çözümlerin tespiti), soru çıkarma ve özetleme gibi tekil anlama stratejilerinin önemini kanıtlamıştır. Stratejilerin değerlendirmesi ise bir veya birden biraz fazla stratejinin belli bir gruba öğretilmesi ardından ise objektif çoktan seçmeli anlama testlerinin uygulanması ile yapılmıştır (Osborn ve Lehr, 1998, 115-116).

1.6.2. Çoklu Anlama Stratejileri İçin Öğretimsel Çalışmalar

Düşünme modellerinin karmaşıklaşmasıyla, metinden anlam çıkarmak için çoklu stratejilerin kullanılması zorunlu hale gelmiştir. Okuma yeterliliği sağlamak için okuduğunu anlama stratejilerinin okumanın başından sonuna dek kullanılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Stratejilerin paket halinde öğretimi en az stratejinin aynı anda verilmesiyle olmaktadır. Uygulama okuma sürecinde öğrenci ve öğretmen arasında, öğrenciye stratejinin nerede ve nasıl kullanılacağına, model olunarak ve açıklanarak öğretilmesiyle gerçekleşmektedir (Pressley ve Block, 2002, 183-184). 1980 ve 1990 yılları arasında çoklu stratejilerinin öğrencilere öğretilip öğretilmemesi ya da nasıl öğretileceği konusunda birçok araştırma yapılmıştır (Pressley, 1998, 116). Yapılan araştırmalar sonucunda başarılı olan yaklaşımlar aşağı kısımda sıralanmıştır.

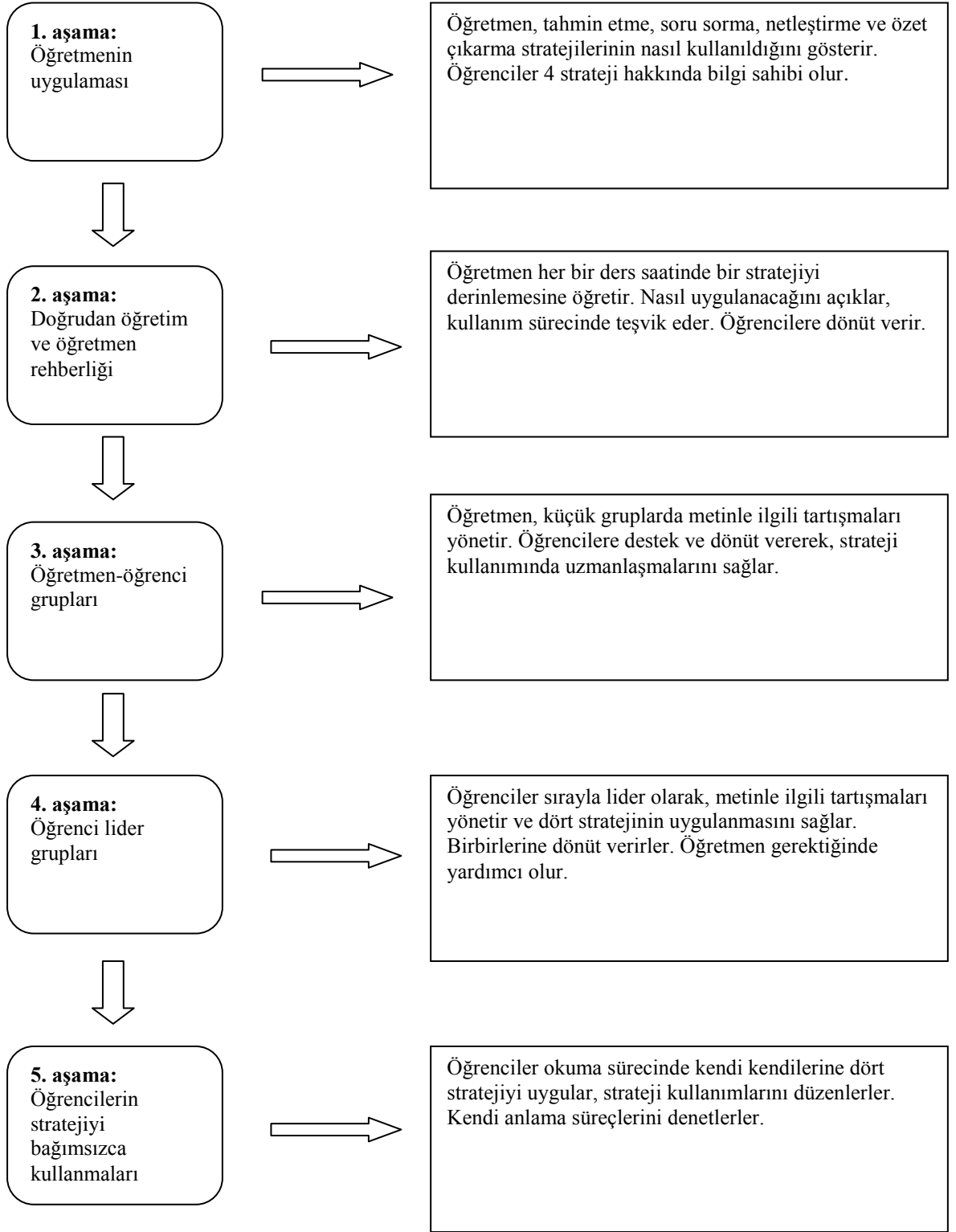
1.6.2.1. Karşılıklı Öğretim

1984 yılında Palincsar ve Brown tarafından ortaya atılan karşılıklı öğretim; tahmin etme, soru sorma, açığa kavuşturma (netleştirme), özetleme olmak üzere sayılan dört anlama stratejisinin öğretilmesini içerir (Pressley, 1998, 116). Temelde öğrenci ve öğretmen etkileşimini ele alır. Karşılıklı sözcüğü buradaki etkileşimden kaynaklanmaktadır. Öğretmen tarafından sağlanan destek (önderlik etme), karşılıklı öğretimde anlamının sağlanmasında önem taşımaktadır.

Karşılıklı öğretim iki şekilde uygulanmaktadır:

1. *Sadece karşılıklı öğretimin uygulanması:* Öğretimin dört stratejiyi diyaloglara uygulamasını ve diyaloglara bağlı olarak geliştirmesini içeren modeldir. Stratejilerin uygulanmasına yönelik yönergeler sadece diyaloglar esnasında verilmektedir.
2. *Karşılıklı öğretim öncesinde doğrudan öğretimin uygulanması:* Öğrencilere altı saatlik ders sürecinde öncelikle dört stratejinin tanıtılması, ardından her bir stratejinin öğretmenle birlikte uygulanmasını içermektedir (Palincsar ve Brown, 1984)

Karşılıklı öğretim yönteminde kullanılan dört temel strateji önce öğretmen tarafından sesli düşünceler yoluyla model olunarak uygulanır. Uygulamalarının öğrenci tarafından pekiştirilmesinin ardından öğrenci öğretmen/lider konumuna girerek, öğretmenin rolünü üstlenir ve kendi öğrenmesinden sorumlu olur. Tahmin etme, özet çıkarma, soru sorma ve netleştirme stratejilerini metne uygular. Süreçte stratejilerin doğrudan öğretilmesi söz konusudur (Palincsar ve Brown, 1984). Şekil 1.7'de karşılıklı öğretim modelinin nasıl uygulandığı yer almaktadır.



Şekil 1.7: Karşılıklı Öğretimin Uygulanması

Klingner K.J., Vaughn S., Boardman A. **Teaching Reading Comprehension To Students With Learning Difficulties.** (USA: Guilford Publications Inc, 2007), 135'den alınmıştır.

Yapılan birçok çalışmada karşılıklı öğretimin okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde etkili olduğu ve okuduğunu anlama başarısını arttırdığı gözlemlenmiştir. (Palincsar ve Brown, 1984, Kelly, Moore ve Tuck, 1994).

1.6.2.2. Bereiter ve Bird'ün yaklaşımı

Bereiter ve Bird, 1985 yılında geliştirdikleri yaklaşımlarında uzman okuyuculara zor ve karmaşık okuma metinleri vererek, metinleri okuma sırasında, anlama süreçlerini sesli düşüncelerle yansıtılmalarını istemiştir. Ardından uzmanların kullandıkları stratejileri ortalama düzeyde okuyuculara öğretmişlerdir. Yapılan uygulamanın sonucunda öğrenciler, uygulamaya tabi tutulmayan öğrencilere göre üst düzey performans göstermişlerdir.

1.6.3. Etkileşimsel Strateji Öğretimi

Etkileşimsel strateji öğretimi uzun soluklu strateji öğretimi çalışmaları için kullanılan bir terimdir. Öğretmen ve öğrencinin metinle etkileşimi temeline dayanır. Üç temel nedenden ötürü etkileşimsel olarak anılır. Üç temel neden aşağıda sıralanmıştır (Pressley, El-Dinary ve arkadaşları, 1992):

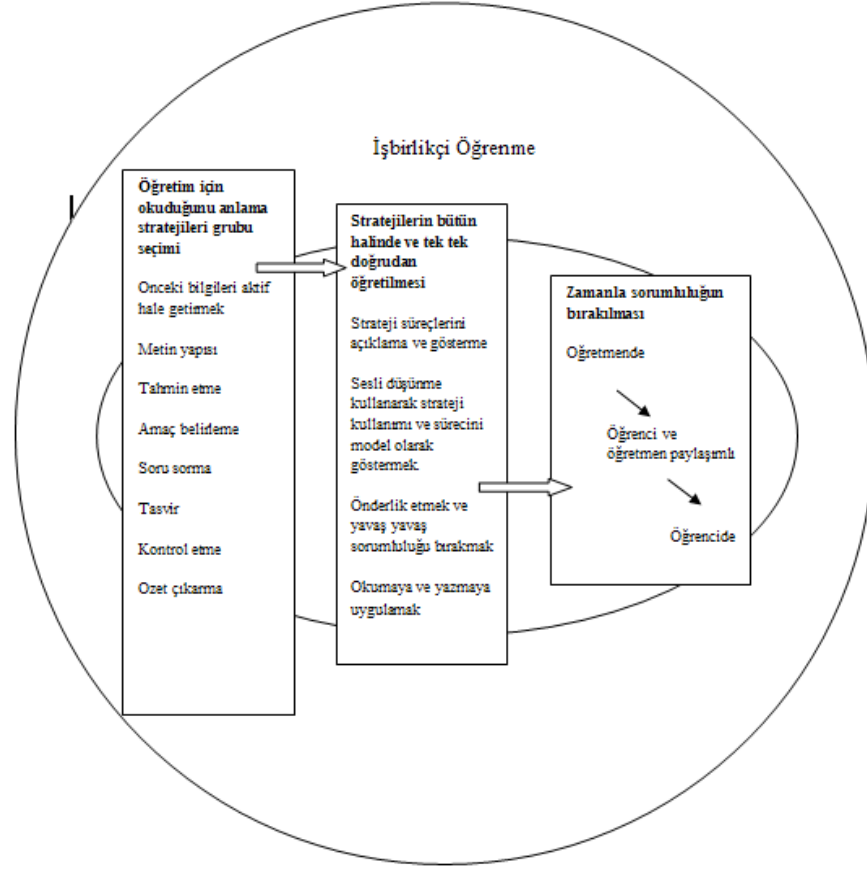
1. Zihnin metnin içeriğine bağlı olarak uyguladığı stratejilere göre anlam çıkartılır, okuyucunun bilgileri ve metnin içeriği arasında bir etkileşim olur.
2. Öğrenciler stratejileri grup içinde uygularken tartışır ve anlam çıkarmaya çalışır. Bir grup üyesinin tepkisi büyük ölçüde gruptaki başka üyelerin yaptıklarından, düşüncelerinden ve söylediklerinden etkilenir. Bu bağlamda strateji öğretimi ve strateji kullanımı psikoloji literatürüne göre etkileşimsel terimi ile anlatılır.
3. Strateji kullanılarak okuma yapan gruplarda metinden çıkan anlam, bütün grup üyelerinin işbirlikçi olarak çalışmalarının ürünüdür. Organizasyonel psikologlar grup üyelerinin etkileşim yoluyla aldıkları kararları tek başlarına alamayacaklarını belirtmişlerdir (Pressley, El-Dinary ve arkadaşları, 1992).

Etkileşimsel metot doğrudan açıklamalarla yapılan tekil strateji öğretimi (Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991) ile okuyucu tepkisine dayanan teorileri bir araya getirmiştir. Metinle etkileşim halindeyken set halindeki anlama stratejilerinin öğretilmesini ve esnekçe uygulamasını içermektedir.

Pressley, El-Dinary ve arkadaşları (1992) kompleks bir süreç olan etkileşimsel strateji öğretimini, öğrencilerin çoklu anlama stratejilerini metne esnek ve etkili bir şekilde uygulayarak, öz düzenleme stratejileri kullanma ve öğrenmede ilerlemeyi arttırma çabası olarak tanımlamışlardır. Pearson ve Duke'a göre (2002) süreç, öğretmenlerin stratejileri doğrudan, model olarak öğrencilerin hangi set, blok ve türleri bir arada kullanması gerektiğini öğretmek başlar. Öğrencilerin stratejileri uzun süre çeşitli metinlere uygulayarak stratejiler üzerinde kontrol kazanmasıyla öğretmen gitgide desteğini azaltır. Casteel, Isom ve Jordan (2000) etkileşimsel strateji öğretiminin üç aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu aşamalar;

1. Açıklama ve model olma,
2. Tekrarlama ve yetiştirme,
3. Sorumluluğun devredilmesidir.

Etkileşimsel strateji öğretiminde işbirlikçi ve sosyal bir ortamda, öğretmen ve öğrenciler aktiftir, öğretmen çalışmalarını öğrencilerin tepkilerine göre yönlendirir (Walpole, 2001). Şekil 1.8'de okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi için, etkileşimsel strateji öğretimi şeması verilmiştir.



Şekil 1.8: Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Etkileşimsel Strateji Öğretimi Şeması

Reutzel R.D., **Transactional Strategy Instruction in The Primary Grades Using Science Information Big Books**. (Chicago: Utah State University, International Reading Association Meeting, 2006)'dan alınmıştır.

Etkileşimsel strateji öğretimi, karşılıklı öğretim ve işbirlikli stratejik okumanın aksine belirli bir grup stratejinin değil, birçok stratejinin öğretilmesini ve esnek bir şekilde uygulanmasını içermektedir (Klinger, Vaughn ve Boardman, 2007, 138-139).

1.6.4. İşbirlikli Stratejik Okuma

Klingner ve Vaughn' e göre (1996-1998) işbirlikli stratejik okuma, karşılıklı öğretim ve işbirlikçi öğrenmeyi birleştiren oluşturulmuş bir yöntemdir. Başka bir deyişle, karma bir okuduğunu anlama stratejisidir. Bir bütün halinde işlenen doğrudan öğretim derslerinden sonra, öğrenciler heterojen gruplara dağılırlar. İşbirlikli stratejik okumada; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında uygulanan dört strateji bulunmaktadır (Bremer, Clapper ve arkadaşları, 2002).

Dört aşamada gerçekleşen işbirlikli stratejik okumanın aşamaları:

1. Ön bilgileri harekete geçirerek ön izlemeyi yapma,
2. Okumayı izleme ve sözcük hazinesini geliştirme,
3. Ana düşünce ve temel düşünceleri belirleme,
4. Özetleme yapma ve konuya ilişkin sorular oluşturmaktır (Sundeheim, 2006, 16, aktaran, Epçaçan, 2009).

Öğretim sürecinde her öğrenci, stratejilerin işbirlikli olarak uygulanmasında belirli bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle, her öğrenci süreçte aktif bir şekilde yer almaktadır. Metnin anlaşılmasında grubun bir üyesi olarak, sürece katkıda bulunma şansını yakalamaktadır. Süreçte kullanılan metinler ise bilgilendirici metinlerden oluşmaktadır (Klinger, Vaughn ve Boardman, 2007, 139).

1.7. İlgili Araştırmalar

Öğrencilerin okuma başarılarını etkileyen değişkenler üzerine ülkemizde ve yurtdışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Okuduğunu anlama stratejileri de bu değişkenlerden biridir. Alan yazın incelendiğinde, yurt içinde yapılan çalışmalarda genellikle çeşitli öğretim yöntemlerinin ve farklı okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisine bakıldığı görülmektedir. Ayrıca son yıllarda okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklığıyla ilgili çalışmalara da rastlanmaktadır. Ülkemizde okuduğunu anlama stratejilerine verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. Yurt dışında ise okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin anlama başarısına etkisinin yanı sıra, çeşitli stratejilerin ve farklı yöntemlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelendiği araştırmalara ulaşmak mümkündür.

Bu bölümde yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar yayın yıllarına göre sırayla sunulacaktır.

1.7.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Kıroğlu (1995), anlamlı okuma stratejilerinden SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) yönteminin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırma, 19 Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya ve Matematik Bölümlerinde okuyan ikinci sınıf öğrencileriyle iki grupta yürütülmüştür. Deney

grubunda anlamlı okuma stratejilerinden SQ3R yöntemi, kontrol grubunda ise Geleneksel Yöntem uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “İngilizce Bilgisi Başarı Testi” ve “İngilizce Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; deney grubu ile kontrol grubunun başarıları arasında, deney grubu lehine önemli bir farklılık tespit edilmiş ve deney grubunun hatırlama düzeyi, kontrol grubunun düzeyinden önemli farklılık oluşturacak şekilde yükselmiştir.

Çelikçi (2000), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğini incelediği çalışmada, İstanbul’da 1999-2000 öğretim yılında 100 üçüncü sınıf öğrencisi üzerine uygulama yapmıştır. Deney ve kontrol gruplu bu çalışmada, veriler “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi” ile toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlar şu şekildedir; 1. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri yönteminin kullanılması, deney grubunun okuduğunu anlama becerilerini kontrol grubuna göre anlamlı şekilde geliştirmiştir. 2. Deney grubu ve kontrol grubunun cinsiyete göre son test (Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi) sonuçları karşılaştırıldığında okuduğunu anlama dersinde sağlanan başarı ile cinsiyet arasında ilişkiye rastlanmamıştır.

Doğan (2002), çalışmada geleneksel sınıflara strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyete olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Çalışma, 154 öğrenci ile 4. sınıflarda, dört ayrı grup ile yürütülmüştür. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda “İşbirlikli Öğrenme Yöntemi”, ikinci deney grubunda ise geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Diğer kontrol gruplarında ise strateji öğretimi yapılmamıştır. Veriler, “Başarı Güdüsü Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testleri” ile toplanmıştır. Toplanan veriler, aritmetik ortalama, standart sapma, varyans çözümlemesi ve Scheffe testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerinde etkileri olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında, önemli farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Güneyli (2003), çalışmasını Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama

becerilerini sınamak, metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmak ve öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama başarısı açısından fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapmıştır. Lefkoşa’da Atatürk Öğretmen Akademisi’nde 1., 2, ve 3. sınıfta öğrenim gören 80 öğretmen adayı ile Ankara Üniversitesi’nde 2. sınıfta öğrenim gören 80 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazınsal Metinleri Anlama Testi” ve “Öğretici Metinleri Anlama Testi” ile 10 oturumda veriler toplanmıştır. Öğrencilerin doğru ve yanlış yanıtlarının analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama, yazınsal ve öğretici metinlerdeki okuduğunu anlama becerileri ve öğrenci gruplarının anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek içinse t-testi kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara varılmıştır:

- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyi, yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksektir.
- Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyi, yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksektir.
- Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyine göre daha yüksektir.
- Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeyi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde öğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeyine göre daha yüksektir.
- Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin öğretici ve yazınsal metinleri anlama düzeyi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde öğrenim gören öğrencilerin öğretici ve yazınsal metinleri anlama düzeyine göre daha yüksektir.

Güngör (2004), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada ön test, son test deney deseni uygulanmıştır.

Araştırmada deney gruplarında İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme”, kontrol grubunda ise Geleneksel Öğretim Yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testleri” ile toplanmıştır. Toplanan veriler, aritmetik ortalama, standart sapma, varyans çözümlemesi ve Scheffe testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, İşbirlikli Öğrenme yönteminin, kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde Geleneksel Öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca İşbirlikli Öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

Güngör (2005) 6.7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Aynı gün içinde ders saatinde sınıfta bulunan öğrencilerin tümüne “ Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. 858 öğrenciden elde edilen veriler Ortalama, Standart Sapma, t-testi, Varyans analizi ve Scheffe testi uygulanarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak; 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerlerini bulmaya çalıştığı okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejileri göre daha sık kullandığı, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımının kızlar lehine anlamlı fark gösterdiği, 6., 7. ve 8. sınıftaki kız öğrencilerin 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları, 7. sınıfların 8. sınıf öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları bulunmuştur.

Kırmızı (2006) İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında, eriş, tutumlar ve öğrenme stratejilerinin eğitiminde, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin etkisini araştırmıştır. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenmenin ve 2005-2006 Türkçe Öğretim Dersi Programıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin erişleri üzerindeki etkilerini, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini, Çoklu Zekâ Kuramına

Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkilerini ve Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları üzerindeki etkilerini araştırmıştır.

Uygulama deney ve kontrol gruplu olarak 4 adet 4. sınıfta (3 deney grubu, 1 kontrol grubu olarak) 14 hafta süreyle uygulanmıştır. 1. Deney grubu için hazırlanan günlük planlar ve çalışma yaprakları, okuduğunu anlama stratejilerinin eğitiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin kullanılmasına yönelik olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. 2. Deney grubu için hazırlanan günlük planlar ve çalışma yaprakları, okuduğunu anlama stratejilerinin eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramında yer alan sekiz zekâ alanı ve birlikte öğrenme tekniğinin kullanılmasına ilişkin olarak oluşturulmuş ve uygulanmıştır. 3. Deney grubu için hazırlanan plan ve çalışma yaprakları, okuduğunu anlama stratejilerinin eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramında yer alan sekiz zekâ alanının kullanılmasına yönelik olarak düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Kontrol grubu için hazırlanan günlük planlar ve çalışma yaprakları, okuduğunu anlama stratejilerinin eğitiminde Türkçe dersi programının kullanılmasına yönelik olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. İlgili veriler Okuduğunu Anlama Başarı Testleri, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği ile toplanmıştır. Ön test ve son testlerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, varyans çözümlemesi (ANOVA), Scheffé testi, kovaryans çözümlemesi (ANCOVA), Bonferonni Testi, t-testi ve Cronbach's Alpha uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre:

1. Okuduğunu anlama başarısına yönelik olarak hem İşbirlikli Öğrenme Yöntemi hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir.
2. Okumaya Yönelik Tutumun gelişmesinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme,

İşbirlikli Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir.

3. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme hem de İşbirlikli Öğrenme, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye daha etkilidir.
4. Araştırma sonucunda Sözel-Dilsel Zekâ, Görsel-Uzaysal Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, İçsel-Özedönük Zekâ Alanlarının harekete geçirilmesi lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2006), açılımlama stratejisinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ve verilen öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde gerçekleşmiştir. Araştırmacı, ön test-son test uygulamalı, kontrol ve deney gruplu desen kullanılmıştır. 62 birinci sınıf öğrencisiyle (deney, 31; kontrol, 31), altı hafta süren bir uygulama yapmıştır. Veriler; Okuduğunu Anlama Testi, Kelime Testi, Dilbilgisi Testi ve Açılımlama Testi ile toplanmıştır. Okuduğunu Anlama Testi ve Açılımlama Testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda ve kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark ortaya konmamıştır.

Ünal (2006), İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Beceri düzeyleri ile ve Okumaya İlişkin Tutumları ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkiyi belirlemeye yönelik çalışmasında Eskişehir ilinde 14 ilköğretim okulunda ilköğretim beşinci sınıfta okuyan 1012 öğrenciden “Eleştirel Okuma Ölçeği”, “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Ölçeği” uygulayarak topladığı verileri; aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon yöntemleriyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki, okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma düzeyleri arasında ise orta düzeyde anlamlı ilişki bulmuştur.

Yazıcı (2006), araştırmasında sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum ve ne öğrendim (K-W-L) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmacı, ön test-son test uygulamalı, kontrol ve deney gruplu desen kullanılmıştır. 45 yedinci sınıf öğrencisiyle (deney, 22; kontrol, 23), toplam yedi hafta süren bir uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler t- testi

kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunda K-W-L stratejisinin kullanımının akademik başarıyı arttırdığı, fakat kontrol grubu ile karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ise olumlu bir şekilde etkilenmiştir.

Belet ve Yaşar (2007) yaptıkları çalışmada öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini araştırmıştır. Araştırmada; “İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel anlamda fark var mıdır?, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasından istatistiksel anlamda fark var mıdır?, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine tutumları arasında istatistiksel anlamda fark var mıdır?” sorularına cevap aranmıştır. Ön test- son test deneme modeli araştırmada, deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere 43 beşinci sınıf öğrencisi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Başarı Testleri, Ders Materyalleri ve Yapılandırılmış Gözlem Formları ile Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler t testi ile sınanmıştır. Öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, yazma becerileri ve Türkçe dersine tutum açısından anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hasra (2007) araştırmasında beyin temelli öğrenme yaklaşımı ile öğrenme stratejilerinin öğretiminin, İngilizce dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın amaçları; ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin var olan öğrenme stratejilerini belirlemek, beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerini öğretmek, beyin temelli öğretim stratejileriyle öğretilen öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini ölçmek, beyin temelli öğretim stratejileriyle öğretilen öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığı üzerindeki etkisini ölçmek olarak sıralanmıştır.

Rastgele seçilmiş iki farklı 9. sınıftan 60 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. 6 hafta süren uygulama sürecinde öncelikle öğrencilere ön test olarak Okuduğunu Anlama Testi ve Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubuna beyin temelli öğrenme yaklaşımı ile öğrenme stratejileri okuma becerileri ile bütünleştirilmiş olarak verilmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle devam edilmiştir. Son test uygulamasının ardından iki hafta sonra kalıcılık testi olarak, tekrar Okuduğunu Anlama Testi ve Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilere anlamlılık tespiti için t-testi ve kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda beyin temelli öğrenme yaklaşımı ile strateji öğretiminin İngilizce dersinde okuma anlama becerilerini ve becerilerin kalıcılığı üstünde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Pilten (2007) çalışmasında üst biliş stratejisi ile desteklenmiş ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulmaya, metnin konusunu bulmaya, okuduğunu anlamaya etkisi ve bu üç becerinin metin türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu deneme modelindeki araştırma ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Üç hafta süreyle deney grubundaki öğrencilere ana fikir bulma stratejisiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle öğretim yapılmıştır. Verilerin toplanmasında; Gözlem Formları, Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları, Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği ön test ve son test formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, yüzde frekans, aritmetik ortalama, t testi; nitel verilerin analizlerinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinin ardından şu sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.
2. Metnin konusunu bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.
3. Okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

4. Metnin konusunu bulma becerileri, bilgilendirici metinlerde anlamlı fark çıkarmazken, hikâye türündeki metinlerde deney grubu lehine anlamlı farka rastlanmıştır.

5. Metnin ana fikrini bulma becerileri, bilgilendirici metinlerde anlamlı fark çıkarmazken, hikâye türündeki metinlerde deney grubu lehine anlamlı farka rastlanmıştır.

6. Okuduğunu anlama becerileri için ise hem bilgilendirici metinlerde hem de hikâye türündeki metinlerde deney grubu lehine anlamlı farka rastlanmıştır.

Aydoğan (2008) Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 137 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin %68’i merkezde, %31’i ise köyde yatılı okullarda öğrenim görmektedir.

Veriler Öğrenci Tanıtım Formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, ortalama, standart sapma, Scheffe testi ve varyans analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; okumaya karşı olumlu tutum içindeki öğrencilerin, okumaya karşı olumsuz tutum sergileyen ya da orta düzeyde tutuma sahip öğrencilere nazaran, okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıklarına ve okumaya karşı tutumla okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğuna rastlanmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca okumaya karşı tutumlarına göre öğrencilerin yaratıcılıkları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır.

Çöğmen (2008) çalışmasında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ders metinlerini okurken kullandığı, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanma sıklığını belirlemek istemiştir. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 230 öğrenciyle yapılan çalışmada, Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılarak ilgili veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde; frekans ve yüzde dağılımları, ortalama ve standart sapma hesaplanarak, t testi, varyans analizi, Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U-testi ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada cevap aranan sorular ve verilerin çözümlenmesine dayalı olarak elde edilen sonuçlar şöyledir; 1.

Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım sıklıkları “sık kullanım düzeyinde” bulunmuştur. 2. Cinsiyete göre okuduğunu anlama strateji kullanımı, “analitik stratejilerde” anlamlı fark göstermezken, “pragmatik stratejilerde” kız öğrenciler lehine anlamlı değişim göstermiştir. 3. Alanlara göre strateji kullanımı “analitik stratejilerde” anlamlı fark göstermezken, “pragmatik stratejilerde” anlamlı değişim göstermiştir. 4. Kitap okuma sıklığına göre okuduğunu anlama strateji kullanımı, “analitik stratejilerde” anlamlı fark gösterirken, “pragmatik stratejilerde” anlamlı fark göstermemiştir. 5. Sınıf, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, lise türü ve sınav türüne göre okuduğunu anlama strateji kullanımı anlamlı fark göstermemektedir. 6. Öğrencilerin stratejileri kullanma sıklığı ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Güldenoğlu (2008), karşılıklı öğretim tekniğinin, hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkililiğini ve sürekliliğini araştırdığı bir çalışma yapmıştır. Karşılıklı öğretim tekniğinin, okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine, öğretilen okuduğunu anlama becerisinin 15 gün sonra sergilenmesindeki etkililiğine ve annelerin öğretim konusundaki görüşlerine cevap aramıştır. Araştırma da tek denekli araştırma desenlerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Aranılan koşullar; kaynaştırma eğitimine devam etme, zeka testi ile yapılan ölçümlerde hafif derecede ya da sınır zeka tanısına sahip olma, ilköğretim ikinci düzeyde bağımsız okuma ve yazma becerisine sahip olma ve öğretimi yapılacak okuduğunu anlama becerilerinde ikinci sınıf düzeyinde olmadır. Önkoşulları sağlayan 3 öğrenciyle karşılıklı öğretim uygulamaları yapılmıştır. Verilerin toplanmasında Sesli Okuma Testi, Karşılıklı öğretimle yapılan veri toplama formları, öğretim sonu yoklama oturum veri toplama formları ve sosyal geçerlik soru formu kullanılmıştır. Verilerin analizinin ardından ulaşılan sonuçlara göre, doğrudan öğretimle yapılan karşılıklı öğretim tekniği öğrencilerin okuma becerilerinden özetlemenin gelişmesinde etkili olmuş, 15 gün sonra yapılan değerlendirmelerde de özetleme becerisinin devamlılığını sağlamış ve korumuştur. Annelerle yapılan sosyal geçerlik çalışmasında ise annelerin çalışmaların sosyal geçerliliğine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bundan yola çıkarak araştırmanın sosyal geçerliliği vardır denilmiştir.

Kırmızı (2008) Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisini araştırdığı çalışmada, ön test son test kontrol gruplu

deney deseni kullanmıştır. 37 kız, 38 erkek öğrenciden oluşan 75 beşinci sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmada 7 hafta süreyle deney grubunda yaratıcı drama yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Verileri toplama da Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği kullanılmış, veriler Mann-Whitney U-testi ile çözümlenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, okumaya yönelik tutum açısından yaratıcı drama grubu ile Türkçe dersini geleneksel yoldan işleyen grup arasında anlamlı bir fark bulunmamış, fakat drama yönteminin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmesi açısından, yaratıcı drama grubu ve geleneksel grup arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ve yöntemin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Köksal ve Yılmaz (2008) tekrarlı okuma yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisini araştırmışlardır. Okuma güçlüğü çeken dört öğrencinin okuduğunu anlama seviyesini 2. ve 3. sınıf Türkçe kitaplarından seçilen iki metinle ilgili altışar soru sorarak tespit edip, haftada dört saatten toplamda 48 saat süreyle tekrarlı okuma öğretimi sunmuşlardır. Haftada 2 oturum olmak üzere toplam 24 oturumda 3 ay boyunca 2. sınıf ders kitaplarından 24 metinle öğretimi sürdürmüşlerdir. Araştırma süresince 6 kez değerlendirme yapılmış, öğrencilerin evde ebeveynleriyle de okuma yapması sağlanmıştır. Sürecin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlemlenmiştir.

Temizkan (2007) Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi adlı araştırmasında 24 kişiden oluşan iki grup sekizinci sınıf öğrencilerine; deney grubunda bilişsel okuma stratejileri ile kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmıştır. Verilerin toplanmasında “Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır. Ön test sonuçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA), okuma stratejilerinin bilgiye dayalı metinleri anlama üzerindeki etkisini araştırmak için ise karışık ölçümler için iki faktörlü anova (Two-Way ANOVA For Mixed Measures) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama düzeyi başarı puanlarında, deney öncesinden sonrasına anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Tok (2008) ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden, ikili denetimin okuduğunu anlama üzerine etkisini incelemiştir. Ön test- son test gruplu deneme modeline göre desenlediği araştırmasında, 67 kişiden oluşan deney ve kontrol grubundan, deney grubuna ikili denetim tekniğini uygulanmış, yedi hafta süreyle öğretim yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmış, ön ölçümler için t testi, son ölçümler için Covaryans Analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı fark yarattığı gözlemlenmiştir.

1.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lysynchuk, Linda ve arkadaşları (1989) karşılıklı öğretim yönteminin etkililiğini araştırdıkları deneysel çalışmalarında, farklı iki yaş grubundaki öğrenciler ile çalışmıştır. Araştırmadaki öğrenci profilini İngilizce konuşabilen Kanadalılar oluşturmaktadır. Seçilen öğrenciler okuduğunu anlama başarısı düşük 4. sınıfa devam eden 36 öğrenci ile 7. sınıfa devam eden 36 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler anlama becerisi için; 7. sınıf öğrencilerinden The Gates Mc Ginitie testiyle, 4. sınıf öğrencilerinden ise The Metropolitan Achievement Testiyle; kelime becerisi için ise 7. sınıf öğrencilerinden The Gates Mc Ginitie testi, 4. sınıf öğrencilerinden ise The Canadian Test of Basic Skills ile ön test – son test yapılarak toplanmıştır. Daha sonra öğrenciler ön test sonuçlarına göre başarı düzeyleri aynı olacak şekilde iki yarıya ayrılmışlardır. Elde edilen dört gruptan rastgele yöntemle seçilen gruplardan ikisi deney grubu olup karşılıklı öğretimle, diğer iki grup ise kontrol grubu olup geleneksel yöntemle okuduğunu anlama öğretimine tabi tutulmuştur. Uygulamalar 13 seans şeklinde sürmüştür. Her bir seansın sonunda öğrencilere 200 kelimedenden oluşan günlük değerlendirme parçaları verilmiş, sessizce okumaları istenmiştir, ardından sesli olarak bu parçayı anlatmaları istenmiş ve öğrenciler 10 adet anlama sorusunu cevaplamışlardır. Günlük değerlendirmelerin sonunda, deney grubunun metni anlatmada, kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde başarılı olduğu, anlama sorularının cevaplanmasında ise yine deney grubunun yüksek performans gösterdiği ve performanslarının özellikle uygulamanın ikinci yarısında artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Uygulama öncesi ön test ve son test arasındaki farklılıklara bakıldığında ise anlama testi sonuçları 7. ve 4. sınıflarda deney grubunda anlamlı

farklılık göstermiştir. Kelime becerilerinin gelişiminde deney ve kontrol grupları arasında ise anlamlı bir fark beklenmemiş ve elde edilmemiştir.

Loranger (1997) çalışmasında öğrencilerin etkileşimli strateji öğretimiyle stratejileri öğrendiğinde, okuduğunu anlama başarılarındaki artışı incelemiştir. Öğretim sonunda okuma gruplarında daha fazla etkileşim içinde olup olmayacaklarını araştırmıştır.

32 kişiden oluşan 4. Sınıf öğrencileriyle 8 hafta süren bir çalışma yapmıştır. 32 öğrenci dörderli heterojen gruplara ayrılmış, dört grubun da okuduğunu anlama başarı testleri arasında anlamlı fark çıkmadığı için aynı sınıftaki iki grup öğrenci deney grubunu, diğer sınıftaki iki grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrenciler etkileşimli strateji öğretimiyle; tahmin etme, soru sorma, açığa kavuşturma ve özetleme stratejilerini kullanarak; kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yolla öğrenimlerine devam etmişlerdir. Ön görüşme-son görüşme, kayda alınmış okuma seansları, tepki günlükleri yöntemiyle nitel veriler; ön test-son test olarak uygulanmış okuduğunu anlama başarı testleriyle (CAT) de nicel veriler toplanmıştır.

Öğrencilerin strateji bilgisi ve kullanımı hakkında bilgi edinmek için yapılan görüşmeler karşılaştırıldığında deney grubunda genel anlamda strateji bilgisinin ve kullanımının arttığı, çalışma grubunda ise bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir. Kayda alınmış görüntülerde ise öğrencinin odaklanması, metinle etkileşim içinde olması, gruptakilere saygısı, grupla işbirliği içinde olması, katılım sıklığı ve stratejilere başvurması gibi noktalara dikkat edilmiştir.

Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubunun aksine ders süresince odaklanmış ve seansı bu şekilde tamamlamıştır. Metinle etkileşimleri ise ders boyunca sürmüş ve metnin tartışılması sırasında yansıtıcı davranışlarda bulunmuşlardır. Deney grubunun metinle etkileşimi %14 oranında iken kontrol grubunda bu oran %7'ye düşmüştür. Saygı gösterme hususunda ise deney grubunda uygulama süresince artış gözlemlenirken, kontrol grubunda saygısız ve sabırsız tavırlar gözlemlenmiştir. Gerekli eğitimi aldıkları için stratejilere başvurması beklenen deney grubu strateji kullanımında başarılı olmuştur. Grup içi işbirliği deney grubunda gözlemlenmiş ve buna bağlı olarak katılım artmıştır, kontrol grubunda ekip ruhundan bahsetmek mümkün olmamış ve katılım da bu oranda azalmıştır. Öğrencilerin kendi kendilerine okuma çalışmaları yaparken kullandıkları strateji kullanımına bakmak için verilen

günlüklerde ise deney grubunun strateji adını da yazarak 91 giriş, kontrol grubunun ise 17 giriş yaptığı görülmüştür. ANOVA çözümlemesi yapılan anlama testleri için kontrol ve deney grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Holscuhuh ve Nist (2000) yaptıkları araştırmada okuma öncesi sorular ile metinden not çıkarılmasının metni anlamaya etkisini araştırmışlardır. Metinden çıkarılacak notlar öğrenciler tarafından önemli noktaların, anahtar fikirlerin, tanımlamaların ve metin içindeki örneklerin çıkarılmasını içeren stratejilerdir. Bu çalışmada öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Bir grup metnin bir bölümünü okuyup not almıştır. Diğer gruba, okumadan önce bazı sorular verilmiştir. Her iki gruba materyali çalışmaları için zaman verilmiştir. Uygulamanın ardından her iki gruba çoktan seçmeli sınav verilmiştir. Sonuçta okuma öncesi soruların diğer stratejilerle birleştirilmediğinde metni anlamayı üst düzeye çıkarmadığı görülmüştür. Not alan öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Houtveen ve Grift (2007) üst bilişsel strateji öğretiminin ve öğretim süresinin okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 335'i deney grubunda, 225'i ise kontrol grubunda olmak üzere on yaşındaki öğrenciler oluşturmuştur. Uygulamadan önce deney grubunun öğretmenleri bilişsel stratejiler ve okuduğunu anlama öğretiminin süresini en aza indirmek konusunda öğretim görmüşlerdir. Verilerin toplanmasında öğretmenlerin üst bilişsel strateji öğretiminin ölçümü ve öğrenim süresinin ölçümü yapılmış, üst bilişsel bilgi anketi, okumaya karşı tutum ve okuma materyali anketi, okuduğunu anlama testi, öğretmenlerden öğrencilerin cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik durum ve etnik geçmişleri hakkında bilgi toplamak için anket, zeka testi (SON-R) gibi araçlar kullanılmıştır. Gözlemciler ve test asistanlarına da eğitim verilmiştir.

Uygulamanın ardından şu sonuçlara varılmıştır; deney grubu öğretmenlerinin öğretim almayan kontrol grubu öğretmenlerine göre öğrenci gruplarında yaptığı eğitimin, strateji öğretiminde ve öğretim süresinde Cohen sınıflamasına göre yeterli derecede (.34 ve .87) fark gösterdiği tespit edilmiştir. Üst bilişsel bilgi açısından etki ölçümü de Cohen sınıflamasıyla yapılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler .38 (Cohen's *d*) olarak kontrol grubuna göre ortalama bir fark göstermişlerdir. Veriler ANOVA ile düzeltilerek, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre üst bilişsel beceriler kazanarak okuduğunu anlama bakımından anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Sadece öğrenciler arasındaki farka bakıldığında

ise ilk test puanı, zeka, okumaya karşı tutum ve sosyo-ekonomik geçmişin son test puanlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek öğrenciler arasında bir farka ise rastlanmamıştır. Aynı uygulama farklı öğretmenlerle aynı gruplara bir yıl sonra tekrar yapıldığında tekrar deney grubunun kontrol grubuna göre okuduğunu anlama başarısının anlamlı derecede farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Barnett ve Mckown, 2007 yılında yaptıkları Üst Düzey Düşünme Becerileri Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Arttırma adlı çalışmada tahmin etme, bağ kurma, hayalinde canlandırma, anlam çıkarma, sorgulama ve özetleme okuma stratejilerini öğrencilere model olarak sesli düşünme ve görsel düzenleyicilerle öğretmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı okulda öğrenim gören 493 öğrenciden %92.3'ünü Kafkas kökenli, %1.8'ini İspanyol asıllı, %3.9'unu Afrika kökenli Amerikalı ve %0.8'ini Amerikalı, %1'ini ise Asya kökenliler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise 16 ikinci sınıf ve 17 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler; The Metacomprehension Strategy Index ile uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında tüm öğrencilerden; The State Snapshot of Early Literacy ile uygulama öncesinde ve sonrasında ikinci sınıf öğrencilerinden ve uygulama öncesinde ve sonrasında The Test Ready Test ile 3. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Ayrıca araştırmacılar uygulama boyunca gözlem listeleri doldürmüşlardır. Stratejiler tüm sınıfça, grupça ve bireysel olarak uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde öğrencilerden alınan doğru cevapların yüzdeliklerine bakılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri bilgilerinde uygulama öncesinden sonrasına anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. 2. sınıflarda yapılan uygulamanın sonucunda; uygulama öncesinde 16 kişiden 9'u başarısızken, uygulama sonrasında bu sayı 6'ya inmiştir. 3. sınıflarda ise uygulama öncesi 17 öğrenciden 10'u başarısız iken uygulama sonrasında bu sayı 2'ye inmiştir.

Pesa ve Sommers (2007) Okuma Stratejilerinin Transferi ve Uygulanması Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Arttırma isimli çalışmalarında, uygun stratejilerin hikaye türü ve bilgilendirici metinlere göre seçimini, uygulanmasını ve transfer edilişini arttırmayı amaçlayarak doğrudan öğretilmesi yöntemini kullanmıştır. 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada veriler uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerisini ölçen Holt Rinehart Winston Diagnostic Reading Assessment ve öğrenci-öğretmen-veli anlama anketleriyle toplanmıştır. 16 hafta süren uygulama süresince öğrencilere öz düzenleme, zihninde canlandırma, önemli kısımlara/ana fikre karar verme, soru sorma, bağ kurma, anlam çıkarma ve sentezleme stratejileri

öğretilmiştir. Yapılan çözümlemelere göre öğrenci anlama anketleri sonucunda bütün stratejilerin kullanımında artış gözlenmiş, en fazla artış ise bağ kurma, soru sorma ve zihninde canlandırmada olmuştur. Holt Rinehart Winston Diagnostic Reading Assessment son test sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında ve diğer bulgularla uyumlu olarak bağ kurma, soru sorma ve zihninde canlandırma stratejilerinin kullanımında artış gözlemlenmiştir. Ayrıca velilerden alınan anket sonuçları uygulamaya pek katkı sağlamamış, öğretmenlere yapılan anket sonuçları değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin, öğrencilerin strateji kullanımında artış gözlemledikleri tespit edilmiştir.

Clark (2009) akran liderli edebi tartışmalarda okuduğunu anlama stratejisi kullanımının doğası ve etkisine baktığı araştırmasında on dokuz 5. sınıf öğrencisiyle 9 hafta süreyle uygulama yapmıştır. Öğrenciler heterojen olarak dört gruba ayrılmıştır. Veri toplama araçları olarak tartışmalar (sesli kayıt alınarak), hikayelerin tekrar anlatılmasına ilişkin önce-sonra tartışmaları (anlama becerisini ölçmek için, sesli kayıt alınarak) ve alan notları kullanılmıştır. Kayıtlar incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda tartışma sırasında en çok; soru sorma, anlam çıkarma ve değerlendirme stratejilerinin kullanıldığı, farklı okuma becerilerine sahip öğrencilerin tartışma esnasında işe koştığı stratejiler arasında bir fark olmadığı, öğrencilerin kullandığı stratejilerin niteliklerinin farklılık gösterdiği ve iyi okuyan öğrencilerin stratejik yardımlarının grubun diğer üyelerinin sonraki tartışmaları anlamalarına iyi okumayan öğrencilerden daha çok etki ettiği gözlemlenmiştir.

1.8. Problem Cümlesi

İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinden okuduğunu anlama stratejileri öğretimi ile ders alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları kontrol altına alındığında son test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.9. Alt Problemler

1. Deney ve Kontrol grubunun ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Cinsiyete göre ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

a) Kız öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

b) Erkek öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.10. Araştırmanın Önemi

Okuduğunu anlama başarısı, temeli ilköğretimin ilk yıllarında atılan ve öğrencinin tüm yaşamı boyunca akademik başarısına etki eden çok önemli bir unsurdur. Anlama öğretiminin sürekli ileri sınıflara ertelenmesiyle öğrenciler önceki sınıflarda anlamayı öğrenememektedirler. Hâlbuki anlama öğretimi, okuma öğretiminin başından başlayarak verilmelidir (RAND, 2005).

Sınıf düzeyi yükseldikçe, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan metinler çeşitlenmekte ve gittikçe zorlaşmaktadır. Bu durum, üst sınıflara anlama problemiyle gelen öğrenciyi daha fazla etkilemektedir. Anlama başarısını, uygun öğretim yöntemiyle ve doğru stratejilerin kullanımıyla arttırmak mümkündür. Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilere okuduklarını nasıl daha iyi anlayabileceklerini, bilgiyi nasıl yapılandırabileceklerini öğretmenin yanı sıra; anlamama durumunda ne gibi önlemler alabilecekleri konusunda farklı yollar da göstermektedir.

2005-2006 eğitim öğretim yılında tüm Türkiye’de yaygınlaştırılan ilköğretim okulları öğretim programları, kısmen okuduğunu anlama stratejilerine yer vermektedir. Fakat programda, okuduğunu anlama stratejilerinin nerede, ne zaman, nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgiler yok denecek kadar azdır.

Bu çalışmanın amacı; belirlenmiş bazı okuduğunu anlama stratejilerini ve bu stratejilerin nerede, ne zaman, nasıl kullanılacağına öğretilecek, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına nasıl bir etkisi olacağını tespit etmektir.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulguların, ilköğretim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenlerine, Türkçe öğretmenlerine ve alan öğretmenlerine eğitim öğretim süreçlerini daha etkili hale getirebilmeleri için yol gösterici olması hedeflenmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçların diğer araştırmalara kaynak olması beklenmektedir.

1.11. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada belirlenen sayıtlı aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmanın amacı ile uygunluk göstermektedir.

1.12. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

1. 2008-2009 öğretim yılı Hızır Reis İlköğretim Okulu'na devam eden aynı öğretmen tarafından eğitim öğretim gören ve 36 öğrenciden oluşan 7/B ve 33 öğrenciden oluşan 7/C sınıflarıyla sınırlandırılmıştır.
2. Türkçe öğretimi kapsamında bulunan okuma, dinleme, konuşma, görsel sunu, görsel okuma ve yazma beş temel alanından; okumayla sınırlandırılmıştır.
3. Okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, netleştirme, özet çıkarma, bağ kurma, zihninde canlandırma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum–ne öğrendim (K-W-L) stratejileriyle sınırlandırılmıştır.
4. Tahmin etme, soru sorma, netleştirme, özet çıkarma, bağ kurma, zihninde canlandırma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum–ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin; Milli Kültürün Önemi, Çekoslovakya Türkleri ve Nazar Boncuğu metinlerine uygulanmasıyla sınırlandırılmıştır.
5. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile sınırlandırılmıştır.
6. 2008-2009 eğitim öğretim yılının 2. döneminde haftada 3 ders saati olmak üzere, 8 haftalık uygulama süreci ile sınırlandırılmıştır.

1.13. Tanımlar

Okuma: Bir yazının harflerini, sözcüklerini, işaretlerini tanımak ve bunları kavramaktır.

Okuduğunu Anlama: Bireyin bilgisine ve deneyimlerine bağlı olarak yazılı metindeki anlamı yapılandırma sürecidir.

Okuduğunu Anlama Öğretimi: Öğrencilere gerekli stratejileri öğretmek, stratejileri kolayca kullanacak kadar alıştırma yapmalarını sağlamak ve onları sık sık kullanmalarını alışkanlık haline getirmelerini gerektiren karmaşık ve uzun süreli bir sorumluluktur.

Strateji: Bireylerin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izledikleri yoldur.

Okuduğunu Anlama Stratejisi: Etkin ve yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye ve bilinçli okumaya katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemlerdir.

Öğrenci: Hızır Reis İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören, deney ve kontrol gruplarında yer alan ilköğretim 7. sınıf öğrencileridir.

Geleneksel Türkçe Dersi Öğretimi: 2005-2006 yılından itibaren uygulanmaya başlayan, ilköğretim okulları 7. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme-öğretme sürecidir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. Sırayla “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Denel İşlem”, “Denel İşlem Basamakları” ve “Veri Çözümleme Teknikleri” açıklanmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi sınıanmıştır.

Araştırmada ön test son test deney ve kontrol gruplu deneysel bir model kullanılmıştır. Karasar’a göre (2005,88) deneme modeli, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak için, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir. Deneme modelleri, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklik yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. Büyüköztürk (2006) ise ön test- son test gruplu deneme modellerinin ilgili araştırmaya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren bir desen olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın deney desenini; bir deney, bir de kontrol grubu oluşturmuştur. Araştırmanın başlangıcında ve sonunda iki gruba da “Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği” (BMOAÖ) (EK 1) uygulanmıştır. Desenin şeması Tablo 2.1’de verilmektedir.

Tablo 2.1: Araştırma Deseni

Grup	Ön Test	Deneyisel İşlem	Son Test
Deney Grubu	BMOAÖ	Okuduğunu anlama stratejileri öğretimi (tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, bağ kurma, KWL, zihinde canlandırma)	BMOAÖ
Kontrol Grubu	BMOAÖ	Geleneksel Türkçe dersi öğretimi	BMOAÖ

Tablo 2.1’de yer verildiği gibi araştırmanın başında her iki gruba da öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını tespit etmek için BMOAÖ uygulanmıştır. Deney grubunda okuduğunu anlama stratejileri öğretimi yapılmış, kontrol grubunda ise geleneksel Türkçe öğretimine devam edilmiştir. Uygulamalar iki sınıfın da dersine giren, aynı Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonunda ise iki gruba da son test olarak BMOAÖ uygulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kocaeli ili İzmit ilçesinde, MEB’e bağlı Hızır Reis İlköğretim Okulu’nda okuyan 7. sınıflar ile yürütülmüştür. Hızır Reis İlköğretim Okulu’nun; araştırma için kolay ulaşılabilir olması, okul idaresinin olumlu tutumu, öğretmenlerin gönüllülüğü ve uygulama koşullarının problemsiz olması okulun seçilmesinde etken oluşturmuştur. Öğrencilerin, 6. sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) genel başarı ve Türkçe puanları ve aynı öğretmen tarafından öğretim görme durumları ile ilgili veriler okul idaresinden alınmıştır. Yedinci sınıfların, 6. Sınıf SBS genel başarı ve Türkçe net puanları Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2: 6. Sınıf SBS Genel Başarı - Türkçe Net Puanları

Sınıf	6. Sınıf SBS Genel Başarı Puanı	6. Sınıf SBS Türkçe Net Ortalamaları
7A	373,51	14,70
7B	357,79	14,10
7C	357,35	14,11
7D	341,46	13,19
7E	356,28	14,10
7F	347,72	13,22

Okuldan alınan bilgiler doğrultusunda; 7-B ve 7-C sınıflarının Türkçe derslerine aynı öğretmenin girdiği ve 2007-2008 yılı SBS başarılarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. İlgili sınıfların 2008-2009 yılı 2. Dönem, 1. ve 2. Türkçe sınav sonuçları incelendiğinde ise sınıf ortalamalarının birbirine yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Puanlama 100 üzerinden yapılmış olup; 7-B sınıfının ortalaması 66.4, 7-C sınıfının ortalaması ise 65.6 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda Türkçe dersi öğretmenin de görüşleri alınarak 36 mevcutlu 7-B sınıfı deney, 33 mevcutlu 7-C sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2.3’de verilmiştir.

Tablo 2.3: Deney ve Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Grublardaki Toplam Öğrenci Sayısı
	%	N	%	N	
Deney (7-B)	% 61	22	% 39	14	36
Kontrol (7-C)	% 45	15	% 55	18	33
TOPLAM	%54	37	%46	32	69

İki grubun anlama başarılarının benzer olup olmadığını anlamak, öğrenci sayıları farklı olmasına karşın deney ve kontrol grupları arasında denkliliği sağlamak için, öğrencilerin 2007-2008 yılına ait SBS Türkçe puanları okul idaresinden alınmıştır. 2007-2008 eğitim öğretim yılında 7-C sınıfının mevcudu 36, 2008-2009 eğitim öğretim yılında ise sınıf mevcudu 33'tür. Elde edilen veriler bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2.4'de 7/B ve 7/C sınıfı öğrencilerinin 2007-2008 yılı SBS Türkçe puanlarına ilişkin sonuçlar ve t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.4: Grupların 2007-2008 SBS Türkçe Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bağımsız Gruplar t –testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S	sd	t	P
Deney (7-B)	36	14,10	5,18	70	,003	.998
Kontrol (7-C)	36	14,11	4,12			

Elde edilen veriler incelendiğinde gruplara ait 2007-2008 yılı SBS Türkçe ortalaması, deney grubu için $\bar{X} = 14,10$ kontrol grubu için $\bar{X} = 14,11$ olarak bulunmuştur. Grupların Türkçe başarıları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. [$t_{(70)} = 0,003$; $p > 0,05$].

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği

Okuduğunu anlama başarısının ölçülmesinde Temizkan (2007) tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılacaktır. Temizkan araştırmasında “Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeğini”, 24'er kişilik -deney ve kontrol grubu olmak üzere- iki öğrenci grubuna uygulamıştır. Gruptaki öğrenciler sekizinci sınıf öğrencileridir. Ölçekte makale, deneme, söyleşi türlerinde dört bilgilendirici metin ve metinlerle ilgili 14'er sorudan oluşan, 56 soruluk çoktan seçmeli madde bulunmaktadır (EK 1). Ölçek, Türkçe öğretmenlerince incelenmiş ve yedinci sınıf öğrencilerine de uygun olduğu tespit edilmiştir.

“Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği” geçerlik çalışması Temizkan (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek 50 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış,

geçerlik çalışması için madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda ölçekte yer alan her bir maddenin güçlük derecesi bulunmuştur. Her bir madde için madde güçlük derecesi Tablo 2.5'te verilmektedir.

Tablo 2.5: Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

"Eğer Gençlik Bilseydi" Adlı Metin		"Okul ve Meslek Seçimi" Adlı Metin	
Sorular	Madde Ayırıcılık İndeksi	Sorular	Madde Ayırıcılık İndeksi
1	.33	1	.33
2	.25	2	.33
3	.25	3	.25
4	.50	4	.25
5	.50	5	.33
6	.83	6	.33
7	.83	7	.50
8	.33	8	.41
9	.25	9	.41
10	.33	10	.41
11	.33	11	.41
12	.83	12	.33
13	.41	13	.33
14	.50	14	.50
"Okumak" Adlı Metin		"Roman Okumak" Adlı Metin	
Sorular	Madde Ayırıcılık İndeksi	Sorular	Madde Ayırıcılık İndeksi
1	.83	1	.33
2	.33	2	.50
3	.25	3	.83
4	.25	4	.83
5	.50	5	.41
6	.33	6	.33
7	.41	7	.83
8	.41	8	.25
9	.33	9	.41
10	.25	10	.33
11	.33	11	.83
12	.41	12	.83
13	.50	13	.33
14	.25	14	.83

Ölçeğin güvenirlik çalışması için Kuder Richardson-20 (KR-20) değeri hesaplanmıştır. KR-20 elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla kullanılır. Test maddelerine verilecek cevapların doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki seçeneğe olması durumunda KR-20 kullanılır. (Büyüköztürk, 2006, 170-171). Başarı testi (seçeneklerin doğru:1, yanlış:0 şeklinde puanlandığı) türü ölçeklerde Alpha değeri; KR-20 ile hesaplanan güvenirlik katsayısına denk gelmektedir (Akdağ, 2008).

KR-20 formülü aşağıdaki gibidir:

$$P_{KR20} = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{\sigma^2}\right)$$

Formülde yer alan K değeri testteki madde sayısını, p maddeyi doğru cevaplayanların oranını, q maddeyi yanlış cevaplayanların oranını, σ^2 ise varyansı ifade etmektedir (Assesment Handbook, 2005).

Güvenirlik katsayısının .70 veya daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görölmektedir (Büyüköztürk, 2006, 171). KR-20 formülüne göre ölçeğin güvenilirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Denel İşlem

Kocaeli ili İzmit ilçesinde, Hızır Reis İlköğretim Okulu'yla ilgili görüşmeler yapıldıktan sonra, deney desenine uygunluk gösterdiği göz önünde tutularak, araştırmanın bu okulda uygulanmasına karar verilmiştir. Uygulama için Yıldız Teknik Üniversitesi aracılığıyla Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş, gerekli izinler alınmıştır. (EK 7)

Hızır Reis İlköğretim Okulu'nda yer alan altı sınıf içinden başarı düzeyleri en yakın olan ve aynı öğretmenden eğitim alan 7-B ve 7-C sınıfları deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Başarıları arasında anlamlı fark tespit edilmeyen iki grupta da, araştırma sürecinin Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmesine karar verilmiştir. Haftada 5 saat olan Türkçe dersinin 2 saati dilbilgisi etkinliklerine ayrıldığından, geri kalan 3 saatte okuduğunu anlama stratejilerine dayalı okuma-anlama etkinliklerinin yapılmasında uzlaşılmıştır. Deneysel işlemler ön test ve son test uygulamaları dâhil olmak üzere toplam 8 hafta süreyle devam etmiştir. İki grupta da aynı hafta başlamış ve aynı hafta sona ermiştir.

Türkçe dersi öğretmeniyle görüşülerek, 7. sınıf Türkçe Ders kitabından 3 metin belirlenmiştir. Bu metinler; Milli Kültürün Önemi, Çekoslovakya Türkleri ve Nazar Boncuğu'dur. (EK 2) İşlenecek içeriğin belirlenmesinden sonra, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine ve kullanımına uygun ders planları (EK 3) hazırlanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda aynı metinler üzerinden gidilmiş, deney

grubunda metinler okuduğunu anlama stratejilerine göre işlenirken, kontrol grubunda MEB Türkçe Programı esas alınarak geleneksel yönteme devam edilmiştir.

Deney grubundaki öğrenciler, öğrendikleri okuduğunu anlama stratejilerini, araştırmacı tarafından işlenen metinlere yönelik hazırlanan çalışma sayfalarına (EK 4) uygulamışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise çalışma kitaplarındaki değerlendirme etkinliklerini yapmışlardır. Öğretmen iki değerlendirme sürecini de kontrol etmiştir. Uygulama bitiminde ise iki gruba da tekrar Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği uygulanmıştır.

2.4.1. İşlem Basamakları

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi uygulamasında sırasıyla aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir:

1. Türkçe öğretmenine okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi, stratejilerin ilgili metinlere uygulanması ve çalışma sayfalarının nasıl doldurulması gerektiğine yönelik eğitim verilmiştir. (EK 6)
2. Deney grubu öğrencilerine şahsi bilgiler verilmiş, araştırmanın amacından, okumanın öneminden, okuduğunu anlamadan ve araştırmada kullanılacak okuduğunu anlama stratejilerinden bahsedilerek, araştırma basamaklarında neler yapılacağı genel olarak anlatılmıştır. Sınıf panosuna okuduğunu anlama stratejilerini anlatan materyaller asılmıştır. (EK 5)
3. Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.
4. Sırasıyla Milli Kültürün Önemi, Çekoslovakya Türkleri ve Nazar Boncuğu parçaları Türkçe öğretmeni tarafından, öncelikle stratejilerle ilgili bilgiler verilerek, ardından okuduğunu anlama stratejileri uygulanarak işlenmiş ve her bir metin için çalışma sayfaları doldurulmuştur.
5. Deney grubu olan 7-B sınıfına çeşitli aralıklarla gözlem için girilmiştir.
6. Türkçe dersi öğretmeni ile haftada iki kez görüşülerek uygulama sürecinin işleyişi hakkında görüşleri alınmış, varsa problemlerine çözüm getirilmiştir.
7. Çalışma sayfaları her bir metin bittikten sonra öğretmenden alınmış ve kontrol edilmiştir.

8. Uygulamanın başında uygulanan Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği son test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Geleneksel grupta da ön test uygulanmış, aynı metinler sıra ile işlenmiş, çalışma kitabından yararlanılmış ve süreç sonunda son test uygulanmıştır. Tablo 2.6’da deneysel çalışma süresince yapılan işlemler ve süreleri özetlenmiştir.

Tablo 2.6: Deneysel Çalışma Süresince Yapılan İşlemler

Hafta	Süre	Uygulamalar
1. Hafta	1 ders saati	Öğrencilerin uygulama hakkında bilgilendirilmesi
	2 ders saati	BMOAÖ ön –test uygulaması
2. Hafta	3 ders saati	Milli Kültürün Önemi adlı metnin işlenmesi
3. Hafta	3 ders saati	Milli Kültürün Önemi adlı metnin işlenmesi
4. Hafta	2 ders saati	Milli Kültürün Önemi adlı metnin işlenmesi
	1 ders saati	Çekoslovakya Türkleri adlı metnin işlenmesi
5. Hafta	3 ders saati	Çekoslovakya Türkleri adlı metnin işlenmesi
6. Hafta	3 ders saati	Nazar Boncuğu adlı metnin işlenmesi

Tablo 2.6: Deneysel Çalışma Süresince Yapılan İşlemler (devamı)

7. Hafta	3 ders saati	Nazar Boncuğu adlı metnin işlenmesi
8. Hafta	1 ders saati	Nazar Boncuğu adlı metnin işlenmesi
	2 ders saati	BMOAÖ son –test uygulaması

2.5. Verilerin Analizi

Uygulamadan elde edilen veriler SPSS 17 istatistik paket programı (Social Sciences Statistical Package) yardımıyla analiz edilmiştir.

Araştırmada; deney öncesinde ve deney sonrasında iki grubun da okuduğunu anlama başarılarının tespiti için, Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği uygulanmıştır. Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği uygulandıktan sonra, öğrencilerin doğru ve yanlışları belirlenmiş, veriler bilgisayar ortamına girilmiş ve düzeltme formülü uygulanarak netleri hesaplanmıştır. Her bir net için öğrenciye bir puan verilmiştir.

Ön test son test deney ve kontrol gruplu modellerde Karasar (2005, 97) verilerin analizinde kullanılabilecek üç yöntem önermektedir. Bunlardan birincisi, grupların ön test ve son test puanlarındaki yüzde artışlarına göre ortalama artışlarının karşılaştırılması, ön test puanlarını birlikte değişen olarak kullanıp, son test puanları arasındaki farka bakılması ya da önce ön test puanlarının karşılaştırılıp, ön testler arasında anlamlı bir fark yoksa yalnızca son test puanlarına ait ortalamalar arası farkların karşılaştırılmasıdır. İkincisi kovaryans analizi, üçüncüsü ise t-testidir.

Yapılan araştırmada t testi ve kovaryans analizi tercih edilmiştir.

T testi araştırma desenine bağlı olarak, ortalama puanların karşılaştırılmasında farklılık göstermektedir. Tek örneklem için t-testi, bağımsız örneklem için t-testi ve bağımlı örneklem için t-testi olmak üzere üç farklı t-testi vardır (Köklü ve arkadaşları, 2006, 156-157). T testi bazı varsayımları karşılamak durumundadır.

Bunlardan birincisi, bağımlı değişkene ait ölçümler ya da puanların aralık ya da oran ölçeğinde olması, ikincisi ise bağımlı değişkene ait ölçümlerin normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 2006, 39).

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi başarılarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği tespit edilirken, bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2006, 39) iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için t-testi kullanıldığını belirtmiştir.

Alt problemlerin analizinde ise kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmak istenmiştir. Kovaryans analizinin amacı, bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır. ANCOVA ile, bağımlı değişken üzerindeki her bir gözlem için bağımlı değişkene dayalı düzeltilmiş değerler üretilir ve bu değerler arasındaki anlamların farklı olup olmadığı incelenir (Büyüköztürk, 2006, 111). Ön test- son test kontrol gruplu bir desende, araştırmacı deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanmışsa en uygun işlem ANCOVA'dır (Büyüköztürk, 2006, 112).

ANCOVA, aşağıda yer alan varsayımları karşılamak durumundadır:

- Bir faktöre göre oluşan gruplardan her biri için bağımlı değişkene ait puanların, evrendeki dağılımı normaldir ve varyansları eşittir.
- Gruplar içi regresyon eğimleri eşittir.
- Seçkisiz bir desende bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişki vardır.
- Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir (Büyüköztürk, 2006, 112).

Test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerini kontrol etmek için üç yöntem işe koşulmuştur:

1. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır. Hesaplanan p- değerinin .05'den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği ve uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.
2. Çarpıklık katsayısı hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısının ± 1 arasında değer alması puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini vermektedir. Katsayının "0" olması dağılım ortalamaya göre tam simetrik oluşunu, 0'dan

küçük çıkması negatif (sola çarpık) oluşunu, 0'dan büyük olması pozitif (sağa çarpık) olduğunu ifade eder.

3. Normal dağılımı kontrol etmek için, normal dağılım eğrisinin çizildiği histogram grafiğine de bakılmıştır (Büyüköztürk, 2006,40- 41).

Varyans eşitliğini tespit etmek için ise test sonuçlarına Levene testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2006, 47).

Araştırmanın birinci alt problemine ait verilere kovaryans analizi uygulanmadan önce, normal dağılım gösterip göstermedikleri ve varyans dağılımlarının eşit olması varsayımı incelenmiştir. Fakat varyans dağılımlarının eşit olmadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden grupların ön test ve son test verileri üzerinde bağımsız gruplarda t-testi yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ise kız öğrenciler için kovaryans analizi kullanılmak istenmiş, ancak kovaryans analizinin varyans dağılımlarının eşit olması varsayımı gerçekleştirilemediğinden, deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön test ve son test verilerine de bağımsız gruplarda t-testi uygulanmıştır.

Erkek öğrenciler için ise kovaryansın varsayımları karşılandığından, kovaryans analizi yapılmıştır.

Araştırma verilerinin sonuçları için anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ değeri alınmıştır.

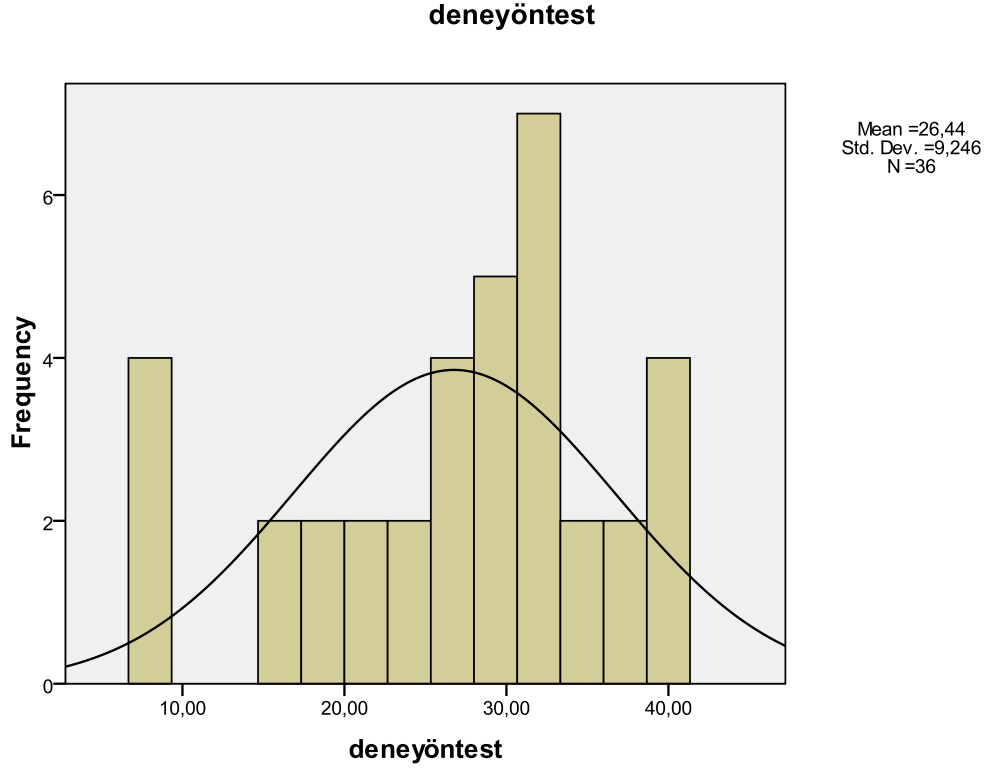
3. BULGULAR

Bu bölümde alt problemlerin sınanmasına ilişkin bulgular sunulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeğinden alınan puanlarla istatistiki işlemler yapılmıştır. Ön test ve son test sonuçları için normal dağılım grafiği, ön test ve son testler için Kolmogrov-Smirnov (K-S) testi sonuçları, Levene testi, bağımsız gruplarda t-testi ve ANCOVA sonuçları verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

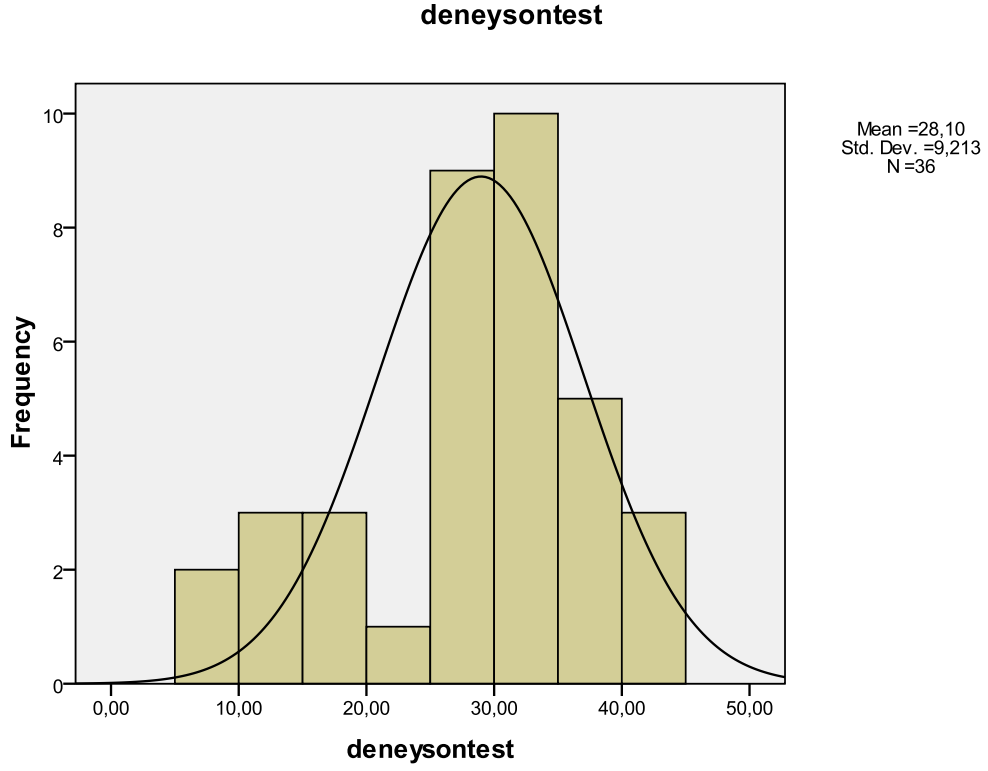
Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve Kontrol grubunun ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Birinci alt problemin test edilmesinde grupların başarı testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmak istenmiştir. Bunun için grupların ANCOVA'nın varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Kovaryans analizinin yapılması için öncelikle grupların test puanlarının normal dağılım göstermesi ve varyans dağılımlarının eşit olması gerekmektedir. Normal dağılımın varlığını göstermek için normal dağılım eğrisi ile birlikte test sonuçlarının histogram grafiği; deney grubu ön test sonuçları için Şekil 3.1a.'da, deney grubu son test sonuçları için Şekil 3.1b.'de, kontrol grubu ön test sonuçları için Şekil 3.1c.'de, kontrol grubu son test sonuçları için Şekil 3.1d.'de sırayla verilmiştir.



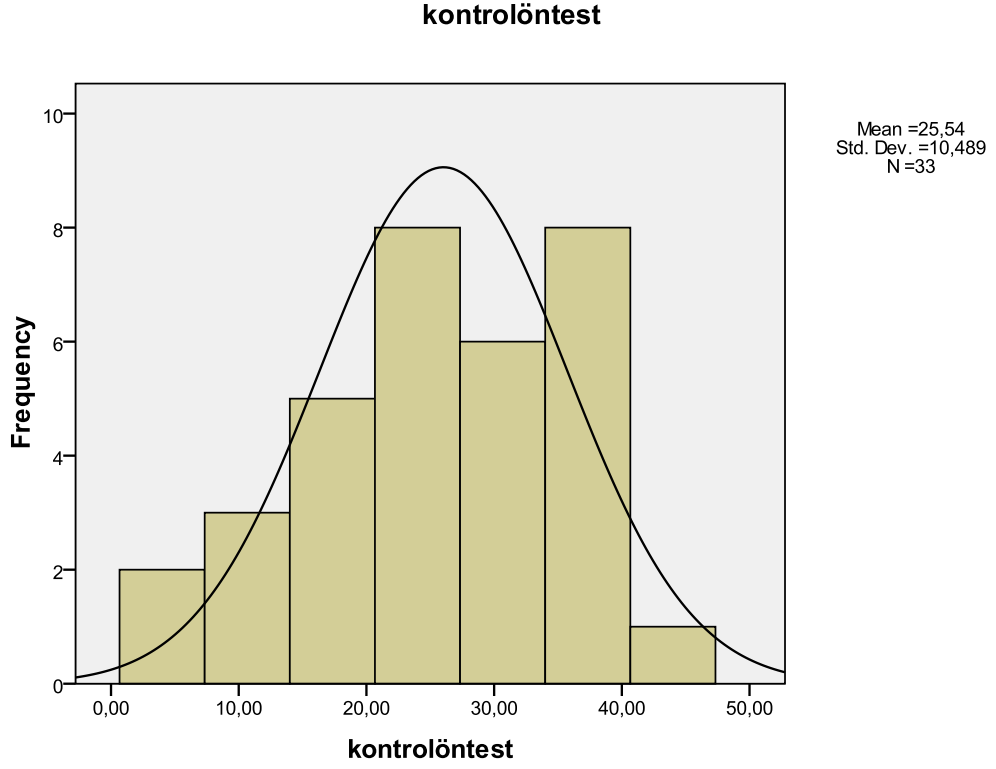
Şekil 3.1a: Deney Grubu Ön Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği

Deney grubu ön test sonuçları ortalaması \bar{X} :26,44 standart sapma değeri Ss:9,246 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı, ÇK: -,667'dir. $-1 < -,667 < 1$ arasında değer aldığından, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği ve negatif (sola çarpık) olduğu hesaplanmıştır.



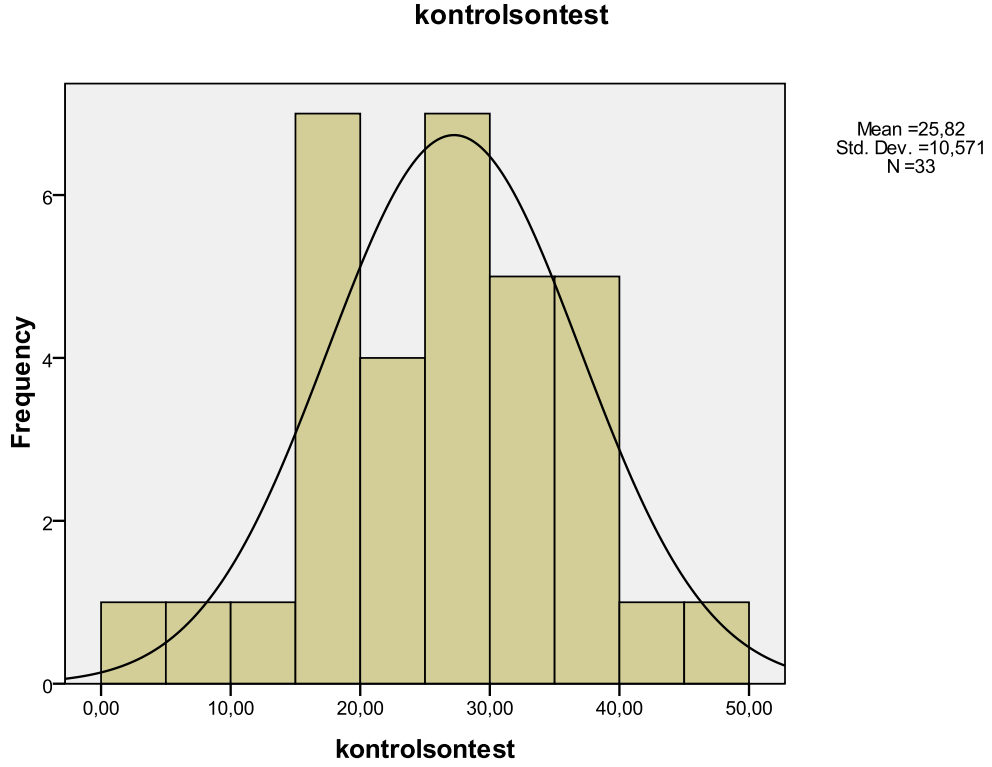
Şekil 3.1b: Deneysel Grup Son Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği

Deneysel grubu son test sonuçları ortalaması \bar{X} :28,10 standart sapma değeri Ss:9,213 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı, ÇK: -,771'dir. $-1 < -,771 < 1$ arasında değer aldığından, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği ve negatif (sola çarpık) olduğu hesaplanmıştır.



Şekil 3.1c: Kontrol Grubu Ön Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği

Kontrol grubu ön test sonuçları ortalaması \bar{X} :25,54 standart sapma değeri Ss:10,489 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı, ÇK: -,207'dir. $-1 < -,207 < 1$ arasında değer aldığından, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği ve negatif (sola çarpık) olduğu hesaplanmıştır.



Şekil 3.1d: Kontrol Grubu Son Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği

Kontrol grubu son test sonuçları ortalaması \bar{X} :25,82 standart sapma değeri Ss:10,571 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı, ÇK: -,269'dir. $-1 < -,269 < 1$ arasında değer aldığından, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği ve negatif (sola çarpık) olduğu hesaplanmıştır.

Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonuçları ve varyans eşitliği için Levene testi sonuçları ise Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Gruplarının K-S Testine Göre Normal Dağılıma Uygunluk Testi ve Levene Testi Sonuçları

Grup	Testler	Kolmogorov – Smirnov Testi		Levene Testi	
		z	p	F	p
Deney	Ön test	,903	,389	6,055	,016
	Son test	1,043	,226		
Kontrol	Ön test	,719	,680		
	Son test	,370	,999		

Tablo 3.1. incelendiğinde, deney grubunun normal dağılım için K-S testinden aldıkları ön test puanlarına ait değerin ($Z=,903$, $p=,389$) deney grubunun normal dağılım için K-S testinden aldıkları son test puanlarına ait değerin ($Z=1,043$, $p=,226$) kontrol grubunun normal dağılım için K-S testinden aldıkları ön test puanlarına ait değerin ($Z=,719$, $p=,680$) kontrol grubunun normal dağılım için K-S testinden aldıkları son test puanlarına ait değerin ($Z=,370$, $p=,999$) olduğu görülmektedir. Z istatistiğinin $p>.05$ için 1.96'dan küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapmadığını göstermektedir. Değerler incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği ispatlanmaktadır. Böylece kovaryans analizinin ilk varsayımı gerçekleşmiştir.

Gruplara ait Levene testi sonuçlarına bakıldığında ise ($F=6,055$, $p=.016$) olarak bulunmuştur. Levene testi F değerinin anlamlılık düzeyi $p < .05$ olduğundan varyansların eşit olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kovaryans analizinin ikinci varsayımı doğrulanamamıştır.

Kovaryans analizinin ikinci varsayımı doğrulanamadığı için birinci alt problemin test edilmesinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına bağımsız gruplarda t-testi uygulanmasına karar verilmiştir. Birinci alt problemin bağımsız gruplarda t-testi ile analiz edilmesi için birinci alt probleme ilişkin olarak iki alt problem oluşturulmuştur. Bu alt problemler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BMOAÖ ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BMOAÖ son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BMOAÖ Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Birinci alt probleme dayalı olarak oluşturulan birinci alt problem “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BMOAÖ ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Alt problemin analizinde bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda t testi analizinin yapılabilmesi için öncelikle bağımsız gruplarda t testinin varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda grupların normal dağılım gösterip göstermeme ve kullanılan ölçeğin en az aralıklı ölçek olması gerektiği

varsayımlarına bakılmıştır. Grupların normal dağılım gösterdikleri Şekil 3.1a, 3.1c’de normal dağılım grafiği, çarpıklık katsayısıyla ve Tablo 3.1’de K-S testi ile ispatlanmıştır. Ölçekteki puanlamada da mutlak bir sıfır olmasından dolayı puanlar eşit aralıklı ölçeğe uyduğundan veriler üzerinde bağımsız gruplarda t-testi uygulanmıştır. Tablo 3.2’de bağımsız gruplarda t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.2: Deney ve Kontrol Gruplarının BMOAÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	p
Deney (7-B)	36	26,44	9,24	67	,383	.703
Kontrol (7-C)	33	25,54	10,48			

Tablo 3.2 incelendiğinde BMOAÖ için deney grubunun ön test sonuçları ($\bar{x}=26,44$), kontrol grubundan daha yüksek ($\bar{x}=25,54$) bulunmuştur. Ortalamalar arasında fark olmakla birlikte, bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için t ve p değerlerine bakılmıştır. Değerlere bakıldığında [$t_{(67)}= 0,383$; $p<0,05$] için deney ve kontrol gruplarının BMOAÖ ön test başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, denel işlem öncesinde araştırmanın deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarıları açısından denk oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

3.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BMOAÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Birinci alt probleme dayalı olarak oluşturulan ikinci alt problem “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BMOAÖ son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Alt problemin analizinde bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda t testi analizinin yapılabilmesi için öncelikle bağımsız gruplarda t testinin varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda grupların normal dağılım gösterip göstermediğine ve kullanılan ölçeğin en az aralıklı ölçek olması gerektiği varsayımlarına bakılmıştır. Grupların normal dağılım gösterdikleri Şekil 3.1b, 3.1d’de normal dağılım grafiği, çarpıklık katsayısıyla ve Tablo 3.1’de K-S testi ile ispatlanmıştır. Son test olarak BMOAÖ uygulandığı için ölçek varsayımı da

karşılanmaktadır. Buna dayanarak veriler üzerinde bağımsız gruplarda t-testi uygulanmıştır. Tablo 3.3’de bağımsız gruplarda t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Gruplarının BMOAÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	p
Deney (7-B)	36	28,10	9,21	67	,959	.341
Kontrol (7-C)	33	25,82	10,57			

Tablo 3.3 incelendiğinde BMOAÖ için deney grubunun son test sonuçları ($\bar{x}=28,10$), kontrol grubundan daha yüksek ($\bar{x}=25,82$) bulunmuştur. Ortalamalar arasında fark olmakla birlikte, bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için t ve p değerlerine bakılmıştır. Değerlere bakıldığında [$t_{(67)}= 0,959$; $p<0,05$] için deney ve kontrol gruplarının BMOAÖ son test başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, bu bulgu ile okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

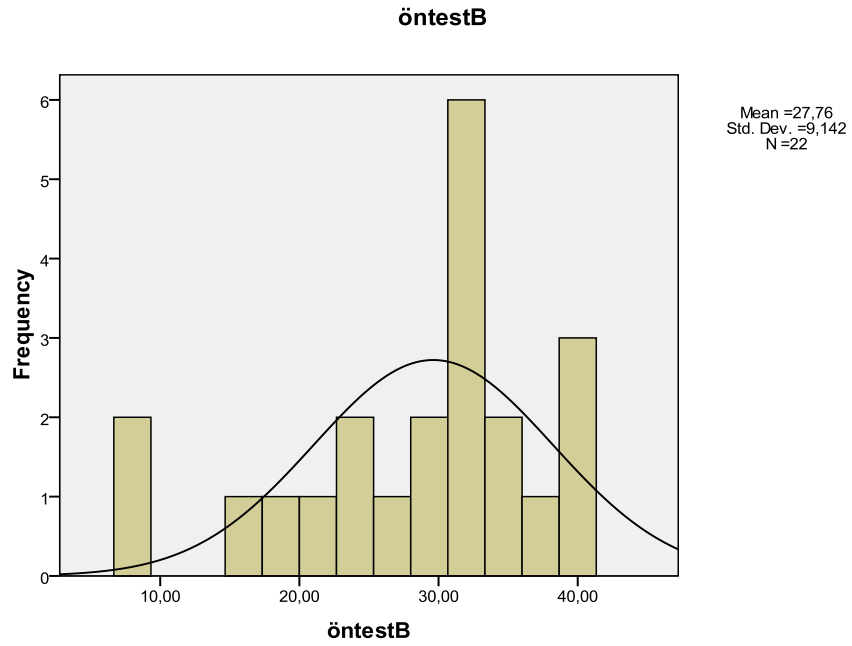
Araştırmanın ikinci alt problemi “Cinsiyete göre ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. İkinci alt probleme bağlı olarak iki alt problem oluşturulmuştur. Bu problemler aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

- a) Kız öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- b) Erkek öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.2.1. Kız Öğrencilerin Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındığında Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

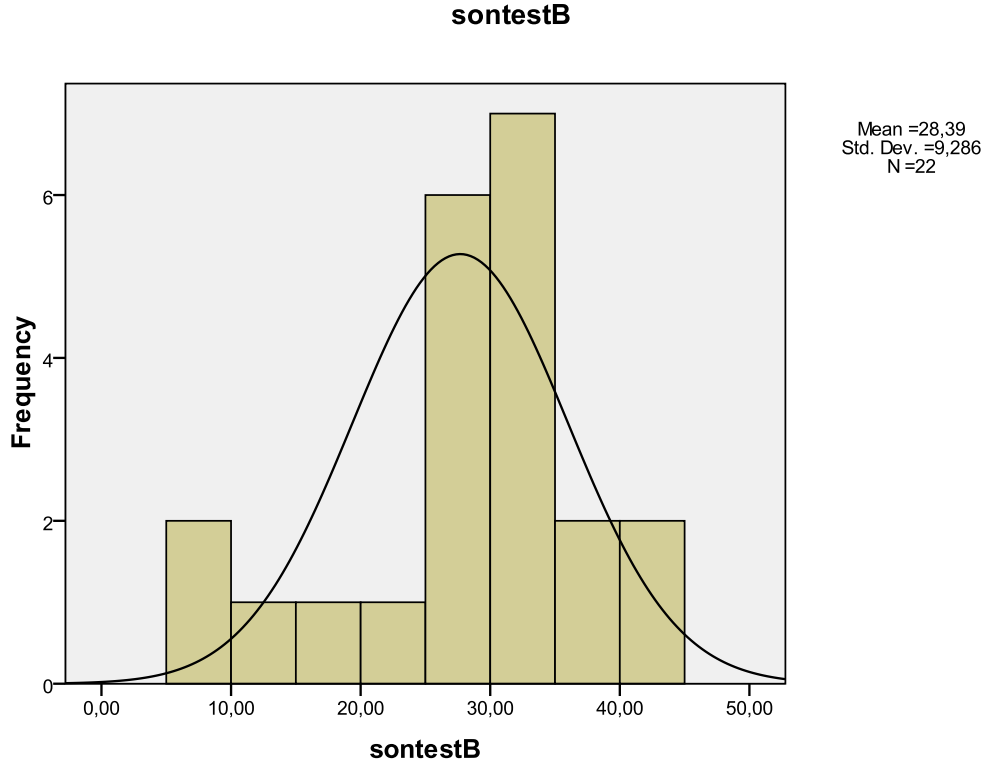
İkinci alt probleme dayalı olarak oluşturulan birinci alt problem “Kız öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Kız öğrencilere ait alt problemin test edilmesinde grupların başarı testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmak istenmiştir. Bunun için grupların ANCOVA'nın varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Kovaryans analizinin yapılması için öncelikle grupların test puanlarının normal dağılım göstermesi ve varyans dağılımlarının eşit olması gerekmektedir. Normal dağılımın varlığını göstermek için normal dağılım eğrisi ile birlikte test sonuçlarının histogram grafiği; deney grubundaki kız öğrenciler için ön test sonuçları için Şekil 3.2.1a.'da, deney grubundaki kız öğrenciler için son test sonuçları için Şekil 3.2.1b.'de, kontrol grubundaki kız öğrenciler için ön test sonuçları için Şekil 3.2.1c.'de, kontrol grubundaki kız öğrenciler için son test sonuçları için Şekil 3.2.1d.'de sırayla verilmiştir.



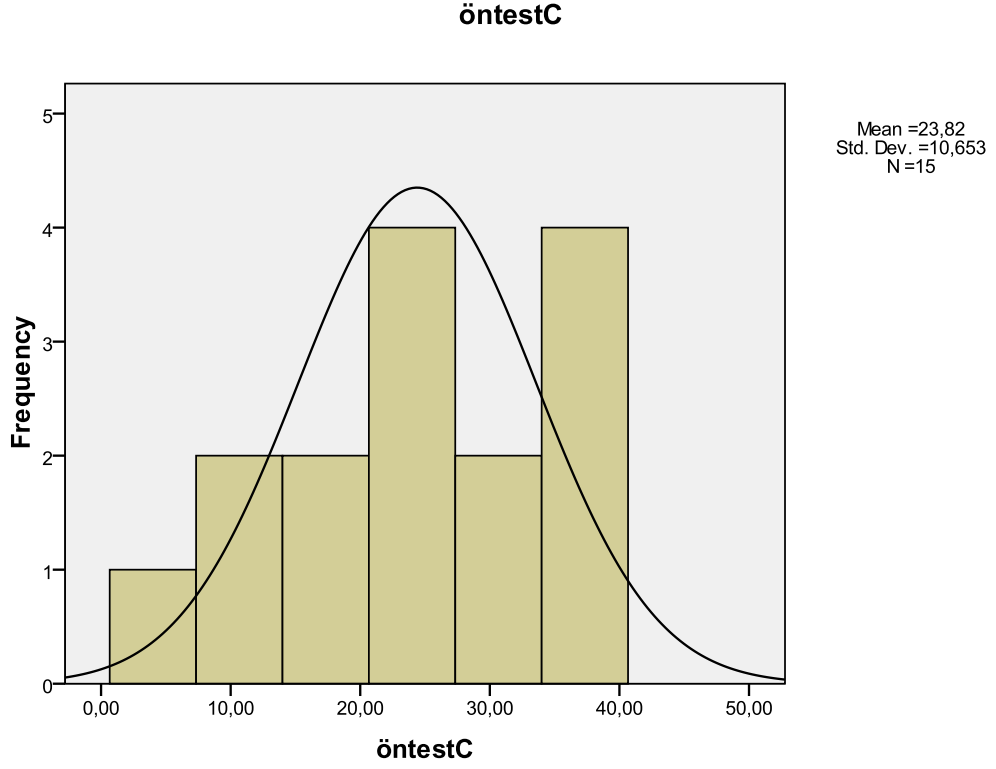
Şekil 3.2.1a: Deney Grubu Kız Öğrenciler Ön Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği

Deney grubundaki kız öğrencilerin ön test sonuçları ortalaması \bar{X} :27,76 standart sapma değeri Ss:9,142 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı, ÇK: -,906'dir. $-1 < -,906 < 1$ arasında değer aldığından, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği ve negatif (sola çarpık) olduğu hesaplanmıştır.



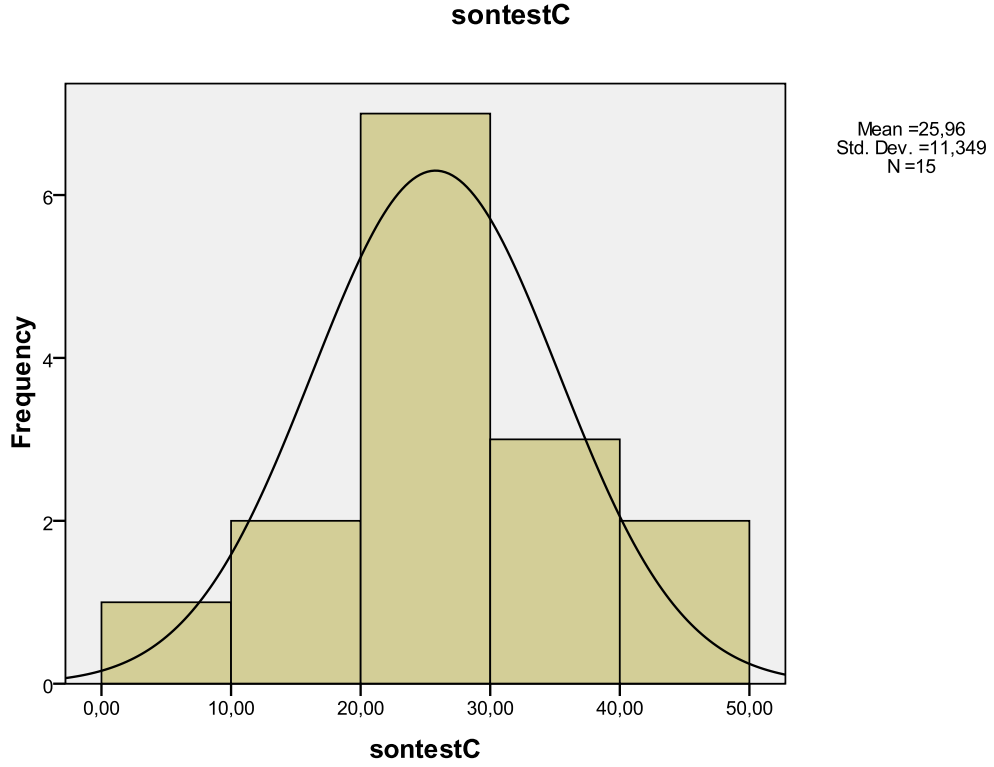
Şekil 3.2.1b: Deney Grubu Kız Öğrenciler Son Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği

Deney grubundaki kız öğrencilerin son test sonuçları ortalaması \bar{X} :28,39 standart sapma değeri Ss:9,286 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı, ÇK: -,941'dir. $-1 < -,941 < 1$ arasında değer aldığından, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği ve negatif (sola çarpık) olduğu hesaplanmıştır.



Şekil 3.2.1c: Kontrol Grubu Kız Öğrenciler Ön Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği

Kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön test sonuçları ortalaması \bar{X} :23,82 standart sapma değeri Ss:10,653 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı, ÇK: -,198'dir. $-1 < -,198 < 1$ arasında değer aldığından, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği ve negatif (sola çarpık) olduğu hesaplanmıştır.



Şekil 3.2.1d: Kontrol Grubu Kız Öğrenciler Son Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği

Kontrol grubundaki kız öğrencilerin son test sonuçları ortalaması \bar{X} :25,96 standart sapması değeri Ss:11,349 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı, ÇK: -,320'dir. $-1 < -,320 < 1$ arasında değer aldığından, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği ve negatif (sola çarpık) olduğu hesaplanmıştır.

Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonuçları ve varyans eşitliği için Levene testi sonuçları ise Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Deney ve Kontrol Gruplarının Kız Öğrenciler İçin K-S Testine Göre Normal Dağılıma Uygunluk Testi ve Levene Testi Sonuçları

Grup	Testler	Kolmogorov – Smirnov Testi		Levene Testi	
		z	p	F	p
Deney	Ön test	1,016	,254	6,285	,017
	Son test	,758	,613		
Kontrol	Ön test	,692	,725		
	Son test	,472	,979		

Tablo 3.4. incelendiğinde, deney grubundaki kız öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları ön test puanlarına ait değerin ($Z= 1,016$, $p=,254$), deney grubundaki kız öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları son test puanlarına ait değerin ($Z=,758$ $p=,613$), kontrol grubundaki kız öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları ön test puanlarına ait değerin ($Z=,692$, $p=,725$), kontrol grubundaki kız öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları son test puanlarına ait değerin ($Z=,472$, $p=,979$) olduğu görülmektedir. Z istatistiğinin $p>.05$ için 1.96'dan küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapmadığını göstermektedir. Değerler incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği ispatlanmaktadır. Böylece kovaryans analizinin ilk varsayımı gerçekleşmiştir.

Gruplara ait Levene testi sonuçlarına bakıldığında ise ($F=6,285$, $p=.017$) olarak bulunmuştur. Levene testi F değerinin anlamlılık düzeyi $p < .05$ olduğundan varyansların eşit olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kovaryans analizinin ikinci varsayımı doğrulanamamıştır.

Kovaryans analizinin ikinci varsayımı doğrulanamadığı için ikinci alt problemde kız öğrenciler için belirlenen alt problemin test edilmesinde deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarına bağımsız gruplarda t-testi uygulanmasına karar verilmiştir. Kız öğrenciler için belirlenen alt problemin bağımsız gruplarda t-testi ile analiz edilmesi için iki alt problem oluşturulmuştur. Bu alt problemler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

- Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.2.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin BMOAÖ Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kız öğrenciler için belirlenen birinci alt problem “Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”olarak ifade edilmiştir.

Alt problemin analizinde bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda t testi analizinin yapılabilmesi için öncelikle bağımsız gruplarda t testinin varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda grupların normal dağılım gösterip göstermeme ve kullanılan ölçeğin en az aralıklı ölçek olması gerektiği varsayımlarına bakılmıştır. Grupların normal dağılım gösterdikleri Şekil 3.2.1a, 3.2.1c’de normal dağılım grafiği ve çarpıklık katsayısı, Tablo 3.4’te K-S testi ile ispatlanmıştır. Ölçekteki puanlamada da mutlak bir sıfır olmasından dolayı puanlar eşit aralıklı ölçeğe uyduğundan veriler üzerinde bağımsız gruplarda t-testi uygulanmıştır. Tablo 3.5’de bağımsız gruplarda t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.5: Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin BMOAÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	p
(Kız Öğrenciler)						
Deney	22	27,76	9,14	35	1,202	.237
Kontrol	15	23,82	10,65			

Tablo 3.5 incelendiğinde BMOAÖ için deney grubundaki kız öğrencilerin uygulama öncesi ön test sonuçları ($\bar{x}=27,76$), kontrol grubunun ön test sonuçları ise ($\bar{x}=23,82$) bulunmuştur. Ortalamalar arasında fark olmakla birlikte, bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için t ve p değerlerine bakılmıştır. Değerlere bakıldığında [$t_{(35)}= 1,202$; $p<0,05$] için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ ön test başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, denel işlem öncesinde deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları birbirine denktir.

3.2.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin BMOAÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kız öğrenciler için belirlenen ikinci alt problem “Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Alt problemin analizinde bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda t testi analizinin yapılabilmesi için öncelikle bağımsız gruplarda t testinin varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda grupların normal dağılım gösterip

göstermediğine ve kullanılan ölçeğin en az aralıklı ölçek olması gerektiği varsayımlarına bakılmıştır. Grupların normal dağılım gösterdikleri Şekil 3.2.1b, 3.2.1d’de normal dağılım grafiği ve çarpıklık katsayısıyla, Tablo 3.4’te K-S testi ile ispatlanmıştır. Ölçekteki puanlamada da mutlak bir sıfır olmasından dolayı puanlar eşit aralıklı ölçeğe uyduğundan veriler üzerinde bağımsız gruplarda t-testi uygulanmıştır. Tablo 3.6’de bağımsız gruplarda t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.6: Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin BMOAÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplarda T-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	p
(Kız Öğrenciler)						
Deney	22	28,39	9,28	35	,717	.478
Kontrol	15	25,96	11,34			

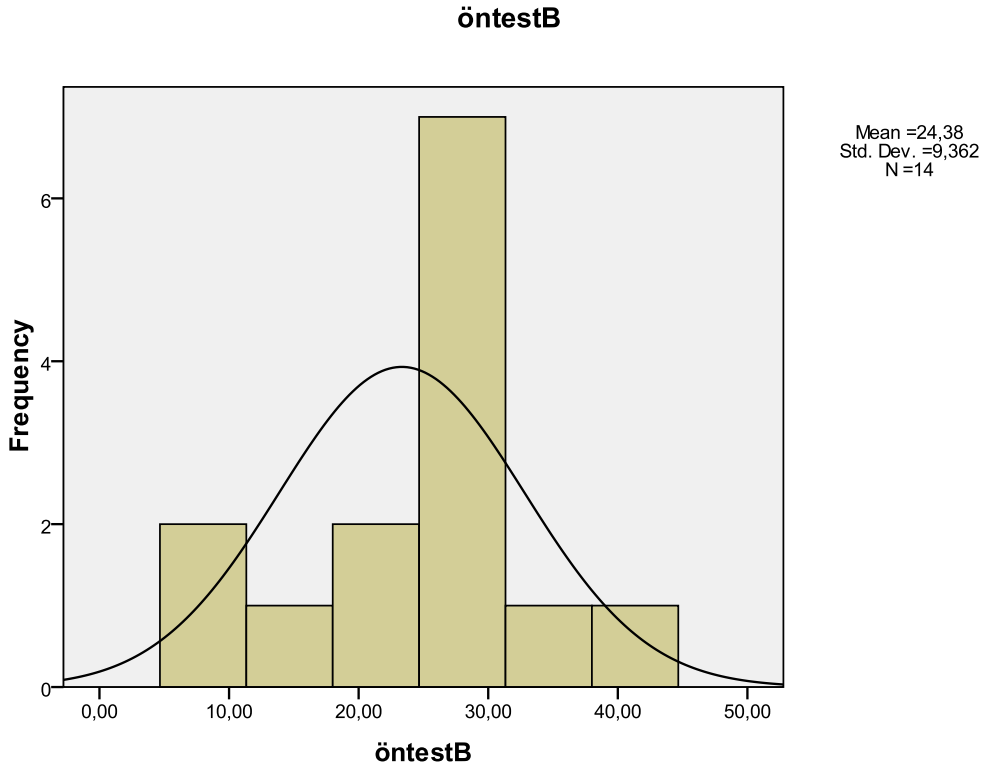
Tablo 3.5 incelendiğinde BMOAÖ için deney grubundaki kız öğrencilerin son test sonuçları ($\bar{x}=28,39$), kontrol grubunun son test sonuçları ise ($\bar{x}=25,96$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında fark olmakla birlikte, bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için t ve p değerlerine bakılmıştır. Değerlere bakıldığında [$t_{(35)}= ,717$; $p<0,05$] için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ son test başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

3.2.2. Erkek Öğrencilerin Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındığında Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

İkinci probleme dayalı olarak oluşturulan ikinci alt problem “Erkek öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

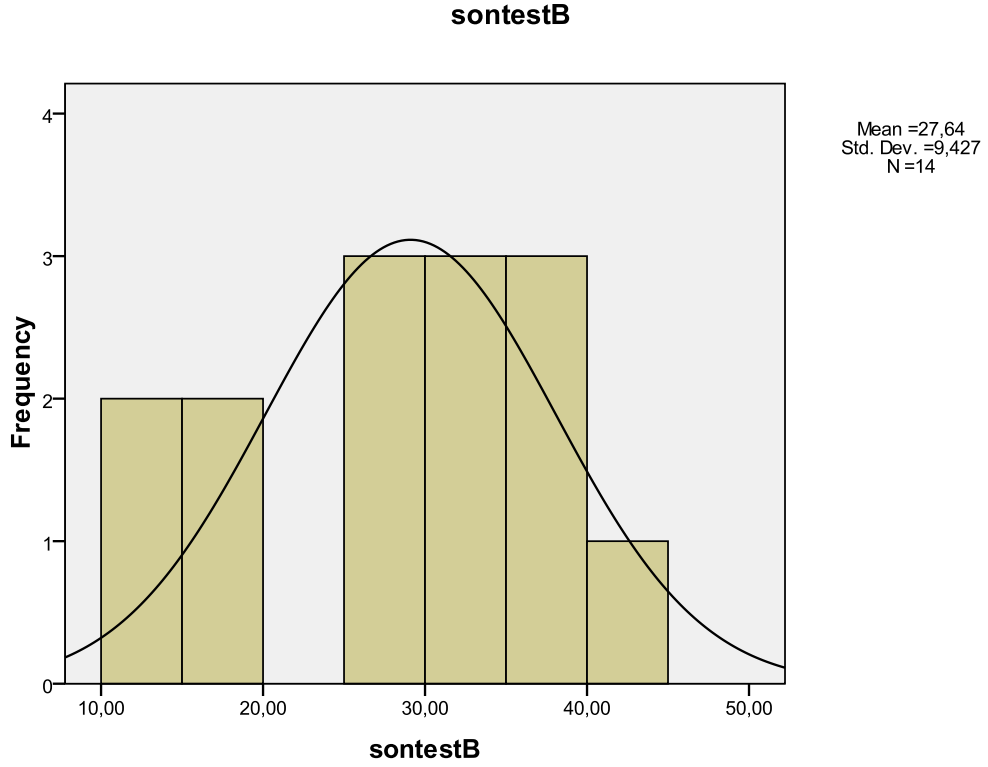
İkinci alt problemin test edilmesinde grupların başarı testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmak istenmiştir. Bunun için grupların ANCOVA’nın varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Kovaryans analizinin yapılması için öncelikle grupların test puanlarının normal dağılım göstermesi ve varyans dağılımlarının eşit olması gerekmektedir. Normal dağılımın

varlığını göstermek için normal dağılım eğrisi ile birlikte test sonuçlarının histogram grafiği; deney grubundaki erkek öğrenciler için ön test sonuçları için Şekil 3.2.2a.'da, deney grubundaki erkek öğrenciler için son test sonuçları için Şekil 3.2.2b.'de, kontrol grubundaki erkek öğrenciler için ön test sonuçları için Şekil 3.2.2c.'de, kontrol grubundaki erkek öğrenciler için son test sonuçları için Şekil 3.2.2d.'de sırayla verilmiştir.



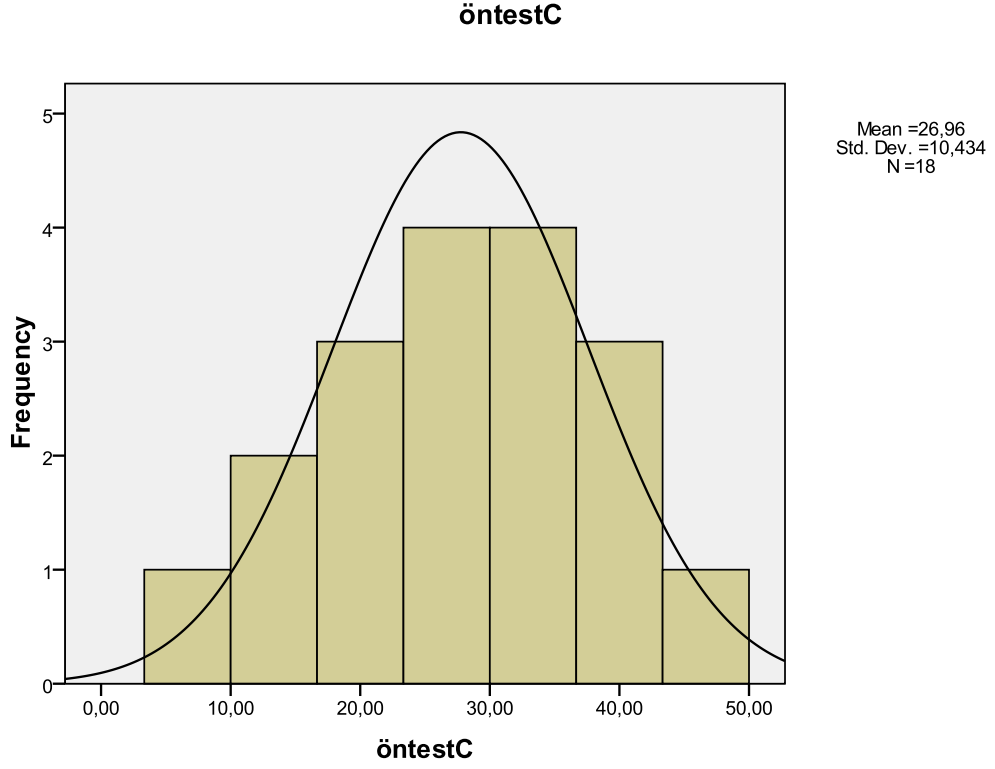
Şekil 3.2.2a: Deney Grubu Erkek Öğrenciler Ön Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği

Deney grubundaki erkek öğrencilerin ön test sonuçları ortalaması \bar{X} :24,38 standart sapma değeri Ss:9,362 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı, ÇK: -,439'dir. $-1 < -,439 < 1$ arasında değer aldığından, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği ve negatif (sola çarpık) olduğu hesaplanmıştır.



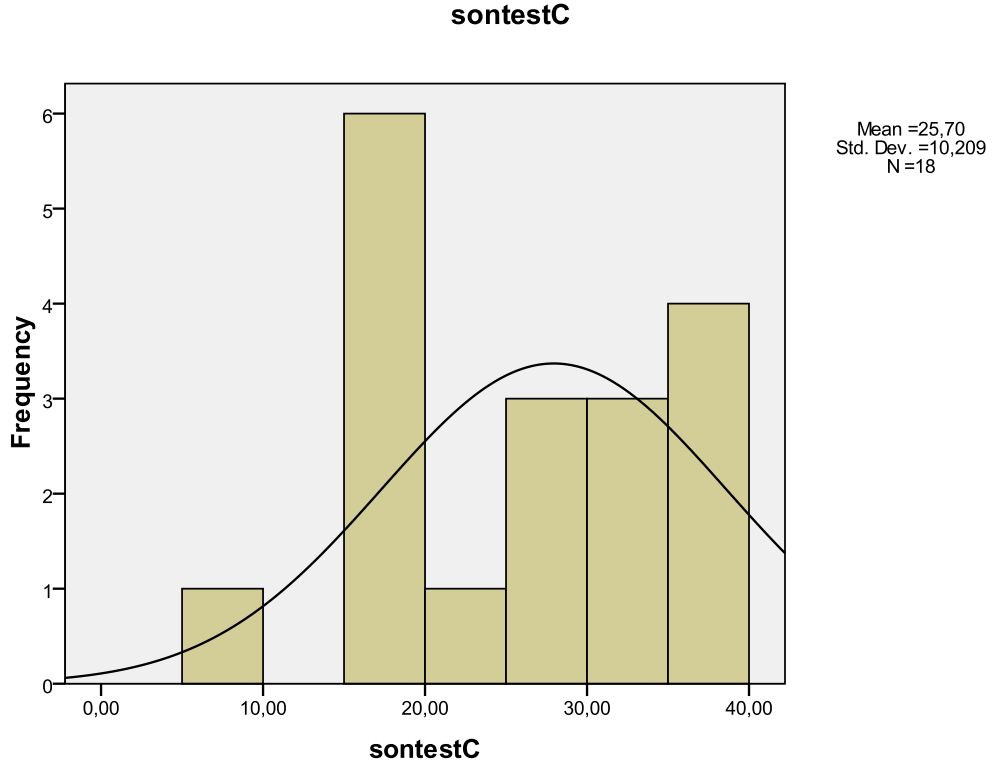
Şekil 3.2.2b: Deney Grubu Erkek Öğrenciler Son Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği

Deney grubundaki erkek öğrencilerin son test sonuçları ortalaması \bar{X} :27,64 standart sapma değeri Ss:9,427 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı, ÇK: -,595'dir. $-1 < -,595 < 1$ arasında değer aldığından, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği ve negatif (sola çarpık) olduğu hesaplanmıştır.



Şekil 3.2.2c: Kontrol Grubu Erkek Öğrenciler Ön Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği

Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ön test sonuçları ortalaması \bar{X} :26,96 standart sapma değeri Ss:10,434 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı, ÇK: -,234'dir. $-1 < -,234 < 1$ arasında değer aldığından, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği ve negatif (sola çarpık) olduğu hesaplanmıştır.



Şekil 3.2.2d: Kontrol Grubu Erkek Öğrenciler Son Test Sonuçları İçin Normal Dağılım Grafiği

Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin son test sonuçları ortalaması \bar{X} :25,70 standart sapma değeri Ss:10,209 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı, ÇK: -,248'dir. $-1 < -,248 < 1$ arasında değer aldığından, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği ve negatif (sola çarpık) olduğu hesaplanmıştır.

Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonuçları ve varyans eşitliği için Levene testi sonuçları ise Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7: Deney ve Kontrol Gruplarının Erkek Öğrenciler İçin K-S Testine Göre Normal Dağılıma Uygunluk Testi ve Levene Testi Sonuçları

Grup	Testler	Kolmogorov – Smirnov Testi		Levene Testi	
		z	p	F	p
Deney	Ön test	,686	,734	1,412	,244
	Son test	,595	,871		
Kontrol	Ön test	,381	,999		
	Son test	,609	,852		

Tablo 3.7. incelendiğinde, deney grubundaki erkek öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları ön test puanlarına ait değer (Z= ,686 p=,734) deney grubundaki erkek öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları son test puanlarına ait değer (Z=,595 p=,871) kontrol grubundaki erkek öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları ön test puanlarına ait değer (Z=,381, p=,999) kontrol grubundaki erkek öğrencilerin normal dağılım için K-S testinden aldıkları son test puanlarına ait değer (Z=,609, p=,852) olduğu görülmektedir. Z istatistiğinin $p > .05$ için 1.96'dan küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapmadığını göstermektedir. Değerler incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği ispatlanmaktadır. Böylece kovaryans analizinin ilk varsayımı gerçekleşmiştir.

Gruplara ait Levene testi sonuçlarına bakıldığında ise (F=1,412 p=.244) olarak bulunmuştur. Levene testi F değerinin anlamlılık düzeyi $p > .05$ olduğundan varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kovaryans analizinin ikinci varsayımı da doğrulanmıştır. Böylece kovaryans analizi için gerekli iki varsayım karşılanmış ve kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi öncesinde grupların betimsel istatistiklerine ait veriler Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8: Erkek Öğrencilerin Ön Test - Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ön test		Son test	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Deney	14	24,38	9,36	27,64	9,42
Kontrol	18	26,96	10,43	25,70	10,20

Tablo 3.8 incelendiğinde, deney grubundaki erkek öğrencilerin ön test puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 24,38$), kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ön test puanlarının aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 26,96$) olduğu görülmektedir. Son testler ele alındığında ise, deney grubundaki erkek öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 27,64$), kontrol grubundaki erkek öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 25,70$) olduğu görülür. Elde edilen bulgular son testler açısından incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 27,64$) kontrol grubuna nazaran ($\bar{X} = 25,70$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca ön test son test puanları göz önüne alındığında deney grubundaki erkek öğrencilerin ön test-son test aritmetik ortalama farkı (\bar{X} deney = 3,26 > \bar{X} kontrol = -1,26) kontrol grubuna göre daha fazla ve pozitif yöndedir. Bu bulgular ışığında tespit edilen farkların anlamlı olup olmadığının ortaya çıkarılması için yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.9.'da yer almaktadır.

Tablo 3.9: Erkek Öğrencilere Göre Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd.	Kareler ort. (Ko)	F	p
Ön test	1408,697	1	1408,697	26,903	,000
Grup	106,601	1	106,601	2,036	,164
Hata	1518,492	29	52,362		
Toplam	25517, 222	32			

Tablo 3.9. incelendiğinde, erkek öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. (F= 2,036; p> ,05). Bu bulguya dayalı olarak okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin son test sonuçları genel olarak incelendiğinde ise deney grubundaki kız öğrencilerin son test sonuçları (\bar{x} =28,39), kontrol grubundaki kız öğrencilerin son test sonuçları ise (\bar{x} =25,96) bulunmuştur. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin son test sonuçları (\bar{X} = 25,70), deney grubundaki erkek öğrencilerin son test sonuçları (\bar{X} = 27,64) bulunmuştur. En yüksek test sonuçlarının deney grubundaki kız öğrencilerin son test sonuçları (\bar{x} =28,39) olduğu tespit edilmiştir.

4. SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlar yer almaktadır. Sonuçlar ilgili alan yazına bağlı olarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılar için okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına yönelik öneriler verilmiştir.

4.1. Sonuç ve Yorumlar

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Yorumlar

Bu araştırmada öncelikle “Deney ve Kontrol grubunun ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt problemi araştırılmıştır. Bu alt problemin araştırılmasında verilere kovaryans analizi yapılmak istenmiş fakat gruplara ait verilerin varyansları eşit olmadığından bağımsız gruplarda t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Buna bağlı olarak birinci alt problemin incelemesi iki alt problem ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ön testlerin karşılaştırılmasına yönelik problem “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BMOAÖ ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiş, yapılan bağımsız gruplarda t-testi sonucunda grupların puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve anlama başarıları açısından denk oldukları tespit edilmiştir.

Son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik problem “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BMOAÖ son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Son test puan ortalamaları arasında bir fark tespit edilmiştir. Fark deney grubunda daha yüksek olmakla birlikte, istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Bu durumda okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin son test ortalama başarılarının daha yüksek oluşu ise, ders kitabından seçilen ilgili metinlerde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının, dersin geleneksel yöntemle işlenilmesine göre daha etkili

olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda alanyazın tarandığında çeşitli çalışmalara rastlanmıştır.

Kaygı öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur. Çalışmada, son test uygulaması, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavından (SBS) bir hafta önce yapılmıştır. Bu durum öğrencilerin SBS sınavına yönelik konsantrasyonunu arttırarak, kaygı düzeylerini yükseltmiştir. Dolayısıyla, bu durum okuduğunu anlama testine yeterli önemin verilmemesine ve araştırma sonucunun değişmesine yol açmış olabilir.

Kullanılan metnin türü de anlama başarısını etkilemektedir. İlgili araştırmada öğretim, bilgilendirici metinler üzerinden yapılmıştır. Bilgilendirici metinlerin anlaşılması, hikâye türü metinlerin anlaşılmasına göre daha karmaşık zihinsel süreçleri içermektedir (Willson ve Rupley, 1997). Farklı çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin hikâye türü metinleri anlama oranının, bilgilendirici metinlere nazaran oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir (Temizyürek, 2008; Best ve arkadaşları, 2006).

Anlama sürecinde okuma etkinliği oldukça önemlidir. Kompleks bir süreç olan okuduğunu anlamada, Epçaçan, (2009) öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin en iyi yolunun geniş bir zaman içinde teker teker öğretmek olduğunu belirtmiştir. Yapılan uygulama; öğrencilerin bilgilendirilmesi, ön test ve son testlerin yapılması ve stratejilerin öğretilmesi de dahil olmak üzere 8 haftada tamamlanmıştır.

Epçaçan, (2009) okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin önemli bir adımının da öğretmenlerin stratejileri uzmanlıkla kullanması olduğunu belirtmiştir. Duffy (1993), öğretmenlerin strateji öğretiminde uzmanlaşmasının uzun yıllar alabileceğini ve strateji öğretiminin üst düzey süreçleri içerdiğine değinmektedir. Strateji öğretiminde öğretmen, öğrencileri teşvik etmeli, öğrenci stratejileri uygun bir şekilde kullanıncaya ve okuduğunu anlama becerileri istenen düzeye gelinceye dek öğretime devam etmelidir. Öğretmenin rolü, okuma etkinliğini büyük oranda etkilemektedir. Çalışmada ders öğretmenine, anlama stratejileri eğitimi sağlanmış olup, ilgili ders planı ve materyaller verilmiştir. Daha sonra öğretmen sınıf içi uygulamada serbest bırakılmış, her bir uygulamanın ardından karşılıklı fikir alışverişinde bulunulmuştur. Bu durum da araştırma sonucuna etki eden faktörlerden biri olabilir.

Strateji öğretimini içeren süreç kapsamında, ergenlerde strateji eğitiminin etkililiği, öğretilen strateji çeşidine göre farklılıklar gösterebilmektedir (Gallini, Spires, Terry ve Gleaton, 1993). Örneğin Yazıcı (2006), 7. sınıf öğrencilerine ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum- ne öğrendim (KWL) stratejisini öğretmek, ilgili stratejinin okuduğunu anlama başarısına olan etkisini ölçmüştür. Fakat gruplar arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Kullanılan strateji veya strateji grupları da, stratejilerin okuduğunu anlama başarısına olan etkilerini farklılaştırmaktadır.

Yapılan çeşitli araştırmalar ise okuduğunu anlama stratejilerinin, okuduğunu anlama başarısını arttırdığı yönündedir (Kırmızı, 2008; Barnett ve McKown, 2007; Pesa, Sommers, 2007).

Kırmızı (2008) yaratıcı drama yöntemiyle öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmiş, uygulama sonunda deney ve kontrol grubunun başarısını karşılaştırdığında anlamlı bir fark bulmuştur. McKown ve Barrett (2007) araştırmalarında tahmin etme, bağ kurma, hayalinde canlandırma, anlam çıkarma, sorgulama ve özetleme okuma stratejilerini, öğrencilere model olarak sesli düşünme ve görsel düzenleyicilerle öğretmişler ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının arttığını tespit etmişlerdir. Pesa ve Sommers (2007), 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine öz düzenleme, zihninde canlandırma, önemli kısımlara/ana fikre karar verme, soru sorma, bağ kurma, anlam çıkarma ve sentezleme stratejilerini öğretmiş ve öğrencilerin öğretim ardından okuduğunu anlama başarılarında artış gözlemlemiştir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Yorumlar

İkinci olarak “Cinsiyete göre ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt problemi araştırılmış ve buna bağlı olarak iki alt problem belirlenmiştir. Bu alt problemler; “Kız öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” ve “Erkek öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir.

Alt problemlerin araştırılmasında verilere kovaryans analizi yapılmak istenmiş fakat kız öğrencilere ait verilerin varyansları eşit olmadığından bağımsız gruplarda t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Buna bağlı olarak kız öğrencilere ait alt problemin incelenmesi iki alt problem ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki kız

öğrencilerin ön test başarılarının karşılaştırılmasına yönelik problem “Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiş, yapılan bağımsız gruplarda t-testi sonucunda grupların puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Kız öğrencilerin başarılarının denel işlem öncesi denk olduğu tespit edilmiştir. İkinci alt problem ise deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin son test başarılarının karşılaştırılmasına yönelik olup, problem “Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin BMOAÖ son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Verilere bağımsız gruplarda t-testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplarda t-testi sonucunda grupların puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin deney grubundaki kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Erkek öğrencilere ait alt problemin incelenmesinde ise erkek öğrencilere ait veriler kovaryans analizinin varsayımlarını karşıladığından kovaryans analizi yapılmıştır. Yapılan kovaryans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu durumda okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyetler açısından tüm ortalamalar incelendiğinde ise BMOAÖ’den alınan en yüksek puanın deney grubundaki kız öğrencilerin son test puanlarına ait olduğu sonucu elde edilmiştir.

Okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar genellikle cinsiyetler arasındaki başarı farkının tespitine yönelik olmakta ve kız öğrencilerin anlama testi puanları daha yüksek çıkmaktadır. Houtveen ve Grift’in (2006) 10 yaşındaki öğrencilerle yürüttüğü, yürütücü bilişsel strateji öğretimi ve öğretim süresinin okuduğunu anlama başarısına etkisini inceledikleri araştırmada, Phakiti (2003) biliş ve bilişüstü düzeyde okuma becerilerini cinsiyete bağlı olarak incelediği araştırmasında, Durmuşçelebi ve Sarıcaoğlu, (2009) birinci ve ikinci dil okuma becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, Tayşi (2007) ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırdığı çalışmasında, Doğan, (2002) dördüncü sınıf öğrencilerine

strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, güdü ve hatırd tutma yeterliliklerine etkisini cinsiyet açısından araştırdığı çalışmada, kız öğrencilerin anlama başarılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılar cinsiyete göre anlama başarısının anlamlı fark gösterip göstermediğini de incelemiş, cinsiyete göre anlama başarısının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada cevap aranan iki alt problem sonucunda elde edilen sonuçlar, araştırmacılar ve uygulayıcılar için bazı önerilere işaret eder. Bu öneriler bir sonraki bölümde yer almaktadır.

4.2. Öneriler

Araştırma çerçevesinde elde edilen sonuçlara dayanarak verilen öneriler araştırmacılar için öneriler ve uygulayıcılar için öneriler olarak iki alt başlık altında sıralanmıştır.

4.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Yapılan çalışma 8 haftalık bir süreyi kapsamıştır. Okuduğunu anlama stratejilerinin tam olarak öğrenilmesi ve etkili kullanımı daha uzun sürelerde daha etkili sonuçlar verebilir. Bu yüzden daha uzun süreli araştırmalar yapılmalıdır.
2. Uygulayıcıların daha kapsamlı bir eğitimden geçmeleri ve eğitimin ardından ilgili davranışlara sahip olup olmadıklarının ölçülmesi uygulamanın etkinliğini arttırmak açısından önemlidir.
3. Öğrencilerin sınav kaygılarının daha az düzeyde olduğu birinci dönemde araştırma yapmak, akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyebilir. Bu yüzden araştırmanın birinci dönem içerisinde yapılması araştırma sonuçları için daha faydalı olacaktır.
4. Okuduğunu anlama öğretiminin belirli bir yaklaşımla ya da teknikle işlenmesi, araştırmanın daha planlı olmasını sağlamasının yanı sıra, hangi yaklaşımın/teknikğin okuduğunu anlama başarısında daha etkili olduğunu tespit etmekte de kullanılabilir.
5. Türkçe öğretimi, okumanın yanı sıra dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma alt becerilerine de sahiptir. Bu becerilerin her birinin okuma veya okuduğunu anlama ile ilişkisi incelenebilir.

6. Benzer gruplar seçilerek, her bir gruba farklı bir strateji öğretilir. Hangi stratejinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde daha etkili olduğu ya da ilgili stratejinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde ne derece etkili olduğu araştırılabilir.
7. Okuduğunu anlama sadece Türkçe dersi için değil diğer dersler için de temel teşkil etmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlama stratejileri öğretilerek diğer derslerde uygulanabilir ve ders başarıları arasındaki ilişkiler karşılaştırılabilir.
8. Okuduğunu anlama stratejileri öğretilmeden önce ve sonra kullanım sıklığı anketleri uygulanabilir. Öğrencilerin sosyo ekonomik geçmişleri araştırılarak strateji kullanım sıklığıyla arasındaki ilişki incelenebilir. Öğrencilerin okumaya karşı tutumları ya da okuduğunu anlama başarıları ve strateji kullanım sıklığı arasındaki ilişkiye bakılabilir.

4.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Uygulayıcıların okuduğunu anlama stratejilerini, hedef kitleleri olan öğrencilere öğretirken var olan mesleki bilgilerinin yanı sıra gerekli alan bilgilerine de sahip olmaları gerekir. Bu alanda kuramsal ve uygulamalı eğitim almaları, eğitimin kalitesini ve etkinliğini arttıracaktır. Bu eğitim öğretmenlere hizmet içi eğitim şeklinde, öğretmen adaylarına ise lisans eğitimleri esnasında verilmelidir.
2. Okuduğunu anlama stratejileri Türkçe Öğretim Programında ve Türkçe etkinlik kitaplarında yer almaktadır. Fakat stratejiler öğrencilere doğrudan öğretilmemektedir. Program, uygulamanın yanı sıra hangi stratejinin, ne zaman, niçin ve ne şekilde kullanıldığını öğrencilere öğretir nitelikte olmalıdır.
3. Öğretmenler okuduğunu anlama stratejileri kullanımını alışkanlık haline getirerek öğrencilere örnek olmalıdırlar. Sınıftaki her öğrenciye ulaşmayı amaçlamalıdırlar. Deneyimlerini ise meslektaşları ile paylaşarak, karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Akay Ayşegül A. 2004. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdağ Mustafa. 2008. SPSS’de İstatistiksel Analizler. [20.05.2010]
<http://web.inonu.edu.tr/~makdag/SPSS%20testleri.doc>
- Akyol Hayati. 2006. **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alabama State Department of Education. ASDE. 2001. Alabama. **Comprehension Strategies: K-1**. Alabama Reading Initiative.
- Allen Susan. 2003. An Analytic Comparison Of Three Models Of Reading Strategy Instruction. **International Review Of Applied Linguistics In Language Teaching**. c.41 s. 4:319–338
- Allington Richard L. 1983. Fluency: The Neglected Reading Goal In Reading Instruction. **The Reading Teacher**. s.36: 556-561.
- Arıcı, Ali F. 2008. **Okuma Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Armbruster Bonnie B., Lehr Fran, Osborn Jean. 2006. **The Research Building Blocks For Teaching Children To Read: Put Reading First Kinder Garden Through Grade 3**. 3.Bs. Ed. Adler Ralph C. National Institute For Literacy, The Partnership For Reading. [12.10.2009].
<http://www.nifl.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf>
- Assesment Handbook. 2005. [12.12.2009].
http://www.gower.k12.il.us/Staff/ASSESS/4_ch2app.htm
- Aydoğan Rukiye. 2008. Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

- Baker Linda, Brown Ann L. 1984. Metacognitive Skilss and Reading. Ed. Pearson David P., Barr Rebecca, Kamil Michael L., Mosenthal Peter. **Handbook of Reading Reserach**. New York: Longman.
- Baker Scott, Simmons Deborah, Kameenui, Edward. 1995. Vocabulary Acquisition: Synthesis Of The Research. [01.04.2009]. [Http://İdea.Uoregon.Edu/~Ncite/Documents/Techrep/Tech13.Html](http://İdea.Uoregon.Edu/~Ncite/Documents/Techrep/Tech13.Html)
- Barnett Cynthia L., McKown Brigitte A. 2007. Improving Reading Comprehension Through High Order Reading Skills. Yüksek Lisans Tezi. Saint Xavier University.
- Belet Dilek Ş., Yaşar Şefik. 2007. Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c.3 s.1:69-86
- Best Rachel, Ozuru Yasuhiro, Floyd Randy G., McNamara Danielle. 2006. **Children's Text Comprehension: Effects of Genre, Knowledge, and Text Cohesion**. International Conference on Learning Sciences Proceedings of the 7th International Conference on Learning Sciences. University of Memphis, Memphis, TN :International Society of the Learning Sciences
- Bereiter Carl, Bird, Marlene. 1985. Use Of Thinking Aloud In Identification And Teaching Of Reading Comprehension Strategies. **Cognition and Instruction**. c.2: 131-156.
- Block Cathy C., Gambrell Linda B., Pressley Michael. Ed. 2002. **Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice**. USA: John Wiley&Sons Inc.
- Block Cathy C., Rodgers Lorins. L., Johnson Rebecca B. 2004. **Process Instruction; Creating Reading Success In Grades K-3**. New York: The Guilford Press.
- Bongratz Karen M., Bradley Julie C., Fisel Kimberly L., Orcutt Jennifer A., Shoemaker Amy J. 2002. Improving Student Comprehension Skilss Through The Use of Reading Strategies. Yüksek Lisans Tezi. Saint Xavier University.
- Bremer Christine D., Vaughn Sharon ., Clapper Ann T., Kim, Ae-Hwa. 2002. Collaborative Strategic Reading (Csr): Improving Secondary Students' Reading Comprehension Skills. **Research To Practice Brief**. c.1s. 2. Minneapolis, Mn: University Of Minnesota, National Center On Secondary Education and Transition.
- Burns Paul C., Roe Betty D., Ross Elinor P. 1988. **Teaching Reading in Today's Elementary Schools**. Boston: Houghton Mifflin Company
- Büyüköztürk Şener. 2006. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 6. bs. Ankara: PegemA Yayıncılık

- Camp Deanne. 2000. It Takes Two: Teaching With Twin Text Of Fact and Fiction. **The Reading Teacher.** c.53 s.5: 400-408.
- Casteel Carolyn P., Isom Bess A., Jordan Kathleen F. 2000. Creating Confident and Competent Readers: Transactional Strategies Instruction. **Intervention In School And Clinic.** s.36: 67-77.
- Clark Kathleen F. 2009. The Nature and Influence of Comprehension Strategy Use during Peer-Led Literature Discussions: An Analysis of Intermediate Grade Students' Practice **Literacy Research and Instruction.** c.48 s.2:95-119
- Çelenk Süleyman. 2003. **İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık
- Çelikçi Serap. 2000. İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- Çöğmen Suna. 2008. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel Özcan, Koç Sabri, Müftüoğlu Güneş, Namlu Ayşen G., Odabaşı Ferhan, Topbaş Seyhun, Yangın Banu. 1998. Ed. Topbaş Seyhun. **Türkçe Öğretimi.** [16.10.2009]. <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf>
- Demirel Özcan. 2002. **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Doğan Birsen. 2002. Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Günü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Dole Janice.A., Duffy Gerald.G., Roehler, Laura R., Pearson David P. 1991. Moving From The Old To The New: Research On Reading Comprehension Instruction. **Review Of Educational Research.** c.61 s.2: 239-264.
- Dökmen Üstün. 1994. **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma.** İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duffy Gerald G., Roehler Laura R. 1989. **Improving Classroom Reading Instruction: A Decision-Making Approach.** 2.bs.. New York: Random House
- Duke Nell K., Pearson David P. 2002. **Effective Practices For Developing Reading Comprehension.** [04.03.2009]. <http://www.learner.org/workshops/readingk2/support/DevelopingReadingComp.1.pdf>

- Durkin D. 1993. **Teaching Them To Read**. 6 Bs. Boston MA: Allyn and Bacon. (Aktaran: Reid Robert, Lienemann Torri O. 2006. Strategy Instruction For Students With Learning Disabilities. New York: The Guilford Press).
- Durmuşçelebi Mustafa, Sarıcaoğlu Aysel. 2009. Birinci ve İkinci Dil Okuma Becerisi Arasındaki İlişki – Erciyes Üniversitesi Örneği. Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar - **I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi**, 1-3 Mayıs 2009
- Epçaçan Cevdet. 2009. Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c.2 s.6:207-223
- Erden Münire, Akman Yasemin. 1998. **Eğitim Psikolojisi “Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Flavell, John H. 1979. Metacognition and Cognitive Monitoring. **American Psychologist**. c.34 s.10: 906-911.
- Flippo Rona. F., Lindsey Jimmy D., Cheek Earl. H. 1989. **Reading For Success In Elementary School**. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Florida Online Reading Professional Development. 2004. [04.07.2009]. <http://forpd.ucf.edu/strategies/stratText.html>
- Gage N. L., Berliner D.C. 1988. **Educational Psychology**. 4.Bs. Boston: Houghton Mifflin. (Aktaran: Senemoğlu Nuray. 2005. Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi)
- Gallini Joan K., Spires Hiller A., Terry Suzanne, Gleaton Jim. 1993. The Influence Of Macro and Micro-Level Cognitive Strategies Training On Text Learning. **Journal of Research Development in Education**. c. 26. s.3: 164-178
- Göğüş, Beşir. 1978. **Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Guerrero Angella M. 2003. Visualization and Reading Comprehension. Report. Soutwest Texas State University.
- Güldenoğlu İsa B. 2008. Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Etkililiğinin Ve Sürekliliğinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Güneyli Ahmet. 2003. Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması. Türkiye- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri Üzerinde Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Güngör Arzu. 2004. İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi

- _____. 2005. Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 28: 101-108
- Hall Susan. 1990. **Using Picture Storybooks To Teach Literary Devices**. Phoenix Az. (Aktaran: Harvey Stephanie, Goudvis Anne. 2007. **Strategies That Work. Teaching Comprehension For Understanding and Engagement**. 2 Bs. York, Ma: Stenhouse.)
- Hasra Kader. 2007. Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımıyla Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Harris Albert J., Sipay Edward R.1985. **How To Increase Reading Ability: A Guide To Developmental and Remedial Methods**. New York: Longman. (Aktaran: Flippo Rona. F., Lindsey Jimmy D., Cheek Earl. H. 1989. **Reading For Success In Elementary School**. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc.)
- Harvey Stephanie, Goudvis Anne. 2000. **Strategies That Work. Teaching Comprehension For Understanding and Engagement**. York, Ma: Stenhouse.
- Harvey Stephanie, Goudvis Anne. 2007. **Strategies That Work. Teaching Comprehension For Understanding and Engagement**. 2 Bs. York, Ma: Stenhouse.
- Heilman Arthur W., Blair Timothy R., Rupley William H. 1990. **Principles and Practices of Teaching Reading**. 7. Bs. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Holschuh Jodi P., Nist, Sherrie L. 2000. **Active Learning Strategies For College Success**. London: Ally and Bacon
- Houtveen Thoni, van de Grift Wim. 2007. Effects Of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time On Reading Comprehension. **School Effectiveness and School Improvement**. c. 18. s.2: 173-190
- Hudson R. F.,Mercer C.D., Lane H.B. 2000. **Exploring Reading Fluency: A Pradigmatic Overview**. Unpublished Manuscript, University Of Florida, Gainesville. (Aktaran: Hudson, Roxanne F; Lane, Holly B; Pullen, Paige C. 2005. **Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How?. The Reading Teacher**. c.58. s.8: 702-714.
- İşeri Kamil. 1998. Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi. **Dil Dergisi**. s.70: 5-18
- Johns Jerry. L. 1993. **Informal Reading Inventories**. Dekalb, Il: Communitech.
- Karlin Robert. 1964. **Teaching Reading in High School**. 5. Bs. New York: The Bobbbs Merrill Company, Inc.
- Karasar Niyazi. 2005. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 15. Bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Keene, Ellin O., Zimmerman Susan. 1997. **Mosaic Of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop**. USA: Heinemann (Aktaran: Block Cathy C., Gambrell Linda B., Pressley Michael. Ed. 2002. Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice. USA: John Wiley&Sons Inc.)
- Keene Ellin O. 2002. From Good To Memorable: Characteristics Of Highly Effective Comprehension Teaching. Ed. Block Cathy C., Gambrell Linda B., Pressley Michael. **Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice**. USA: John Wiley&Sons Inc.
- Keer Hilde V., Verhaeghe Jean P. 2005. Effects of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring On Second and Fifth Graders Reading Comprehension and Self Efficacy Perceptions. **The Journal of Experimental Education**. c. 73. s. 4: 291-329.
- Kelly Marie, Moore Dennis.W., Tuck Bryan F. 1994. Reciprocal Teaching In A Regular Primary School Classroom. **The Journal Of Educational Research**. c.88 s.1: 53-59.
- Kırkılıç Ahmet, Akyol Hayati. 2007. (Ed.). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Kırmızı S. Fatma. 2006. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- . 2008. Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama ve Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.23 s.1:95-109.
- Kıroğlu M.Kasım. 1995. Anlamalı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Klausmeier, H.J. 1985. **Educational Psychology**. 5.Bs. New York: Harper&Row. (Aktaran: Senemoğlu, Nuray. 2005. Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi)
- Klingner Janette K., Vaughn Sharon, Boardman Alison. 2007. **Teaching Reading Comprehension to Students With Learning Difficulties**. New York: The Guilford Press.
- Köklü Nilgün, Büyüköztürk Şener, Bökeoğlu Çokluk Ö. 2006. **Sosyal Bilimler İçin İstatistik**. 2. Bs. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Köksal Kemal, Yılmaz Muammer. 2008. Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. **Milli Eğitim Dergisi**. s.179: 51-65

- Lapp D., Flood J. 1986. *Teaching Students to Read*. New York: Macmillan.
(Aktaran: Cheek Earl H., Flippo Rona F., Lindsey Jimmy D. 1989. **Reading For Success In Elemenary School**. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Lehr Fran, Osborn Jean. 1998. **Literacy for All: Issues in Teaching and Learning**. New York: The Guilford Press.
- Lienemann Torri, Reid Robert O. 2006. **Strategy Instruction For Students With Learning Disabilities**. New York: The Guilford Press.
- Loranger, Ann L. 1997. Comprehension Strategies Instruction: Does It Make a Difference? **Reading Psychology**. c.18 s.1: 31-68
- Lories G., Dardenne B., Yzerbyt, V. Y. 1998. From Social Cognition to Metacognition. Ed. V. Y.Yzerbyt, G. Lories, & B. Dardenne, **Metacognition. Cognitive and Social Dimensions**. London: Sage. (Aktaran: Keer Hilde V., Verhaeghe Jean P. 2005. Effects Of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring On Second and Fifth Graders Reading Comprehension And Self Efficacy Perceptions. *The Journal of Experimental Education*. c. 73 s. 4: 291-329.)
- Lysynchuk, Linda. 1989. **Reciprocal Instruction Improves Standardized Reading Comprehension Performance in Poor Grade-School Comprehenders**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association San Francisco, CA, March 27-31.
- Maria Katherine. 1990. **Reading Comprehension Instruction: Issues and Strategies**. Maryland: York Press Inc.
- McNamara Danielle S. 2007. **Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies**. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.
- MEB. 2006. **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6–8. Sınıflar)**.
- Nagy William, Scott Judith. 2000. Vocabulary Processes. Ed. M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr. **Handbook Of Reading Research**. s.3: 269–284
- Nation Kate., Snowling Margaret J., Paula Clarke. 2007. Dissecting The Relationship Between Language Skills And Learning To Read: Semantic And Phonological Contributions To New Vocabulary Learning In Children With Poor Reading Comprehension. **Scientific Studies Of Reading**. c.9 s.2: 131-139.
- National Reading Panel. NRP.2000. **Teaching Children to Read: An Evidence Based Assessment Of The Scientific Search Literature On Reading and Its Implications For Reading Instruction Reports of the Subgroups**. [12.04.2009]. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>

- Naylor, David T. And Diem, Richard A. 1987. **Elementary and Middle School Social Studies**. New York: Random House.
- Nelson Ron J., Smithy Deborah J., Doddz John M.1992. The Effects Of Teaching A Summary Skills Strategy To Students Identified As Learning Disabled On Their Comprehension Of Science Text. **Education and Treatment Of Children** c.15 s.3.
- North Central Regional Educational Laboratory. NCREL. 2005.**Using Student Engagement to Improve Adolescent Literacy**. [11.03.2009]. <http://www.ncrel.org/litweb/adolescent/qkey10/qkey10.pdf>
- Nelson Jason M., Manset-Williamson Genevieve. 2006. The Impact of Explicit, Self-Regulatory Reading Comprehension Strategy Instruction on the Reading-Specific Self-Efficacy, Attributions, and Affect of Students with Reading Disabilities. **Learning Disability Quarterly**. c.29 s.3: 213-230
- Ogle Donna M. 1986. K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading Of Expository Text. **The Reading Teacher**. c.39 s.6: 564 – 570
- Öz, Feyzi M. 2001. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, Emin. 1987. **İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretim Kılavuzu**. İstanbul: İnkılap Kitap Evi. (Aktaran: Çelenk, Süleyman. 2003. İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık).
- . 1998. **Eleştirel Okuma**. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özdemir, İhsan. 2006. Türkiye’de Bir Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Okuma Becerileri I Dersinde Gerçekleştirilen Açılımlama Stratejisi Öğretiminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Palincsar, Annemarie S., Brown, Ann. 1984. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension Monitoring Activities. **Cognition and Instruction**. c.1 s.2:pp. 117-175.
- Paris S. G., Lipson M. & Wixson K. 1983. Becoming A Strategic Reader. **Contemporary Educational Psychology**. c.8.s.3: 293-316. (Aktaran Hobson, Ellen. 2008. The Role Of Metacognition Of Teaching Reading Comprehension. [04.03.2009]. <http://www.metacognition.org/index.php>).
- Pearson & Gallagher, M.C.. 1983. The Instruction of Reading Comprehension. **Contemporary Educational Psychology**. (Aktaran: Maria Katherine. 1990. Reading Comprehension Instruction. Issues and Strategies. USA: York Press Inc.)
- Pesa Nicole, Somers Sara. 2007. Improving Reading Comprehension Through Application and Transfer of Reading Strategies. Saint Xavier University. Yüksek Lisans Tezi.

- Phakiti Aek. 2003. A Closer Look At Gender and Strategy Use In L2 Reading. **Language Learning**. c.53. s.4: 649-703.
- Pilten Gülhiz. 2007. Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Pressley Michael. 1998. Comprehension Strategies Instruction. Ed. Osborn Jean, Lehr Fran. **Literacy For All: Issues In Teaching and Learning**. New York: The Guilford Press
- Pressley Michael, Block Collins C. 2002. Summing Up: What Comprehension Instruction Could Be. Ed. Block Collins C., Pressley Michael. **Comprehension Instruction: Research- Based Practices**. New York: Guilford Press.
- Pressley Michael, El-Dinary Pamela Beard, Almasi Janice, Bergman Janet L., Brown Rachel, Gaskins Irene, Schuder Ted,. 1992. Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. **The Elementary School Journal**. c. 92. s.5: 511-554.
- Reading Study Group. RAND. 2002. **Reading for Understanding. Toward a R&D Program in Reading Comprehension**. U.S. Department of Education.
- Reutzel Ray D., Camperell Kay, Smith John A. 2002. Hitting The Wall : Helping Struggling Readers Comprehend. Ed. Block Cathy C., Gambrell Linda B., Pressley Michael. **Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice**. USA: John Wiley&Sons Inc.
- Reutzel Ray D., 2006. **Transactional Strategy Instruction in The Primary Grades Using Science Information Big Books**. Chicago: Utah State University, International Reading Association Meeting.
- Ricketts Jessie., Nation Kate., Bishop Dorothy V.M. 2007. **Vocabulary is Important For Some But Not All Reading Skills**. Scientific Studies Of Reading. c.11 s.3: 235-257.
- Schreiber, Peter A. 1980. On The Acquisition Of Reading Fluency. **Journal Of Reading Behaviour**. s.7: 177-186
- Senemoğlu, N. 2005. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitapevi
- Sertsöz, Tuğçe. 2003. İlköğretim Okullarının 6. Sınıflarında Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Sever, Sedat. 2004. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. 1. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Stahl Katherine A.D. 2004. Proof, Practice, and Promise: Comprehension Strategy Instruction in the Primary, Grades. **The Reading Teacher**. c. 57

- Sundheim Carol S. 2006. Teacher's Familiarity With and Use Of Reading Comprehension Strategies For Students With A Learning Disability. Master Tezi. Fullerton, California State University.
- Sweet Anne. P., Snow Catherine. 2002. Reconceptualizing Reading Comprehension. Ed. Block, C. C., Gambrell, B. L., Pressley, M. **Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice.** USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Tankersley, Karen. 2003. **Threads of Reading: Strategies for Literacy Development.** Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- . 2005. **Literacy Strategies For Grades 4-12: Reinforcing The Threads of Reading.** Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tannenbaum Kendra R., Torgesen Joseph K., Wagner Richard K. 2006. Relationship Between Word Knowledge and Reading Comprehension In Third Grade Children. **Scientific Studies of Reading.** c.10. s.4: 381-398.
- Taşpınar Mehmet, Atıcı Bünyamin. 2002. Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. **Eğitim Araştırmaları.** c. 2 s.8:207–215.
- Tayşi, Karakuş Esra. 2007. İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Temizkan, Mehmet. 2007. Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Dersinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Temizyürek, Fahri. 2008. Farklı Türlerdeki Metinlerin İlköğretim 8. Sınıflarda Okuduğunu Anlamaya Etkisi. **Eurasian Journal Of Educational Research.** s.30:141–152.
- The National Evaluation Of Reading Comprehension Interventions:** Design Report. Final Report. 2006. [04.04.2009]. [Http://Www.Mathematica-Mpr.Com/Publications/Pdfs/Readcomp.Pdf](http://Www.Mathematica-Mpr.Com/Publications/Pdfs/Readcomp.Pdf)
- Tok Şükran. 2008. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemlerinden İkili Denetim Tekniğinin Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi. **İlköğretim Online.** c.7 s.3:748-757
- Tovani C. 2000. **I Read It, But I Don't Get It: Comprehension Strategies For Adolescent Readers.** Portland, ME: Stenhouse. (Aktaran Florida Online Reading Professional Development, 2004. [04.07.2009]. <http://forpd.ucf.edu/strategies/stratText.html>

- Uçan, Hilmi. 2006. Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar. **Milli Eğitim Dergisi**. c.34 s.169
- Ünal Evrim. 2006. İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Ünalın, Şükrü. 2001. **Türkçe Öğretimi**. 2. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Van Den Broek P., Kremer K. E. 2000. **The Mind In Action: What It Means To Comprehend During Reading**. Ed. B. M. Taylor M. F. Graves, P. Van Den Broek. Reading For Meaning. Fostering Comprehension In The Middle Grades. New York: Teachers College Press. (Aktaran: Keer Hilde V., Verhaeghe Jean P. 2005. Effects Of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring On Second And Fifth Graders Reading Comprehension and Self Efficacy Perceptions. The Journal of Experimental Education. c. 73 s. 4: 291-329.)
- Vikipedi. Özgür Ansiklopedi. [04.03.2010]. <http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0lke>
- Vygotsky, Liv S. 1978. **Mind In Society: The Development Of Higher Processes**. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Willson Victor L., Rupley William. H. 1997. A Structural Equation Model for Reading Comprehension Based on Background, Phonemic, and Strategy Knowledge. **Scientific Studies of Reading**. c.1 s.1: 45-63.
- Winn, W. & Snyder D. 1996. Cognitive Perspectives in Psychology. In D.H. Jonassen, Ed. **Handbook Of Research For Educational Communications and Technology**, 112-142. New York: Simon & Schuster Macmillan (Aktaran: Metacognition. [11.12.2008]. <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/metacognition/start.htm>.)
- Yağcıoğlu Semiramis, Değer Ayşen C. 2002. Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Atölye Çalışması. **2. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri**. s:34-43. İstanbul: Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.
- Yangın, Banu. 1999. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi: İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yazıcı Kubilay. 2006. Sosyal Bilgiler Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde B-B-Ö (Bilmek İstediklerim-Bildiklerim-Öğrendiklerim) Stratejisinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.

Walpole Sharon. 2001. **Growing Into Transactional Strategies Instruction Through Staff Development.** In P. D. Pearson (Chair), *Ciera Spotlights Comprehension: The Other Side Of Reading Instruction.* Symposium Presented At The International Reading Association, New Orleans, La.

EKLER

Ek 1. Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği

BİLGİLENDİRİCİ METİNLERİ OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇEĞİ

Verilen metinleri okuduktan sonra ilgili soruları cevaplayınız, doğru cevapları soru kâğıdının üzerine işaretleyiniz. Süreniz 2 ders saatidir. Başarılar dilerim.

EĞER GENÇLİK BİLSEYDİ

Fransızların bir sözü vardır: "Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi." derler. Ne yazık ki gençlik bilmez. Bilmediği için de yapabileceği birçok şeyi yapmadan artık istese de yapamayacağı yaşlara doğru gider durur.

İhtiyarların, her şeyi anladıktan sonra, "Gençliğinizin kıymetini biliniz!" demeleri üzerine, gençlerin düşünmeleri gerekir. "Gençliğinizin kıymetini biliniz!" demek, onu istediğiniz gibi kullanınız demek değildir. Tıpkı, "Paranızın kıymetini biliniz!" sözünde olduğu gibi onu dikkatle harcayınız demektir. Çünkü gençlikteki kıymet, para gibi harcanmaya, gelişigüzel savrulmaya çok elverişlidir. Yalnız şu farkla ki harcanan para tekrar, hatta fazlasıyla kazanılabilir; buna karşılık gençlik bir kere harcandı mı yeniden elde edilemez. Çünkü gençlik giderken bir daha gelmemek üzere gitmektedir. Bütün hayatımız, gençlikte edindiğimiz kıymetler üzerine oturacaktır. Eğer gençlikte bazı kıymetler kazanmadınızsa, değerlenmemiş bir gençliğin üzerine oturacağınız hayat, temelsiz bir hayat olur ve böyle bir hayat zamanın rüzgârlarına, fırtınalarına, boralarına dayanamaz.

Bir insanın on dört yaşı ile yirmi yaşı arası, binanın temelleri gibi hayatın temellerini oluşturur. Bu temeli ne kadar sağlam yaparsanız, orada kullanacağınız harç, ne kadar temiz, çürük malzemedен ne kadar ayıklanmış olursa, hayatınız o kadar sağlam esaslara dayanmış olacaktır.

İnsan ne öğrenirse, ne edinirse, o yaşlar arasında edinir. Ne okursa o yaşlarda okur ve aklında bir şey kalacaksa o yaşlarda kalır.

On dört yaş ile yirmi yaş arasında esen rüzgârlar ortasında rotasını tayin edebilen insan, bu yaşları geçtikten sonra, ömrünün sonuna kadar, o rotayı takip edecektir. Kötüye gittiğini sonradan fark edenin yolundan dönmesi çok güçtür. Çünkü iyiye doğru gitmek için gerekli malzemeyi edinmek olanağı bu yaşlardan sonra kaybolmuştur.

Hayatta gençliğinin kıymetini bilmemiş, onu boş yere harcamış olduğunu sonradan fark edenler, onun için boşuna dövünürler. Çünkü "Ah keşke okusaydım!" diye feryat edenin okumasına olanak kalmamıştır. "Ah keşke yapsaydım!" diyenler, insanın her şeyi yapabileceği yaşı geride bırakmışlardır. Fransa atasözü, onun için "İhtiyarlık yapabilseydi!" diyor. Çünkü ihtiyarlık, yapmak olanaklarının azaldığı, hatta kalmadığı bir yaştır; eğer yapabilseydi her şeyi düzeltmek mümkün olabilecekti.

Şevket RADO

SORULAR

1. Metnin ikinci paragrafında birbirine benzetilen unsurlar aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) para ve hayat
B) hayat ve rüzgârlar, fırtınalar
C) gençlik ve para
D) ihtiyarlık ve para

2. Metne göre gençliğin dikkatle harcanmasının nedeni nedir?

- A) Gençliğin para gibi savrulmaya elverişli olması
B) Harcanan gençliğin para gibi geri getirilemeyecek olması
C) Gençliğin sağlam temeller üzerine kurulmaması
D) Gençliğin insanlığın en sağlıklı dönemi olması

3. Metne göre para ile gençlik arasındaki fark aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Boşa harcanan paranın tekrar kazanılacağı, boşa geçirilen gençliğin geri getirilemeyeceği
- B) Gençliğin paradan daha değerli olması
- C) Paranın ihtiyarlık dönemine gençliğin on dört yirmi yaş arasına ait oluşu
- D) Paranın hayatın fırtınalarına, rüzgârlarına dayanamayacağı, gençliğin ise bunlara karşı sağlam bir şekilde duracağı

4. Metne göre temeli sağlam bir hayat kurmanın şartı nedir?

- A) Gençlik döneminde çok para kazanarak biriktirilmesi
- B) Küçük yaşlardan itibaren yararlı şeyler okunması
- C) Gençliğin akla geldiği gibi her istenen şeyin yaşanarak geçirilmesi
- D) İyi değerlendirilmiş, faydalı şeyler öğrenilmiş, kıymeti bilinmiş bir gençlik yaşanması

5. Metne göre ihtiyarlık nasıl tanımlanmaktadır?

- A) İhtiyarlık hayata umutsuzca bakılan bir yaş dilimidir.
- B) İhtiyarlık, insanların yaşadıklarından pişmanlık duyduğu bir dönemdir.
- C) İhtiyarlık yapılmak istenen şeylerin yapılması olanağının kalmadığı bir dönemdir.
- D) İhtiyarlık insanın en olgun olunan dönemidir.

6. Metne göre gençlik çağının yaşlılık dönemine göre sahip olduğu özellikler hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Dikkatli harcanması gerektiği
- B) Hayatta iyiden yana gitmeye elverişli bir çağ olması
- C) Genellikle kıymetinin bilinmemesi
- D) Gelişigüzel savrulmaya elverişli olması

7. Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Gençliğin para gibi olması
- B) Gençlik ve ihtiyarlık dönemlerinin karşılaştırılması
- C) Gençlik yıllarının önemi
- D) Mutlu bir ihtiyarlık için yapılması gerekenler

8. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinden çıkarılması gereken temel düşüncedir?

- A) İhtiyarlar, daha hayatta yapmak istedikleri çok şey olduğunu düşündükleri için mutlu olamazlar.
- B) İnsan gençliğini kendisini hayatı boyunca mutlu edecek şeyleri (düşünce ve davranışları) kazanarak geçirmelidir çünkü gençlik yılları geçtikten sonra bir daha elde edilemez.
- C) Gençlik yılları bir daha geri getirilemeyeceği için insan bu yıllarını gönlünün istediği gibi eğlenerek geçirmelidir.
- D) Gençlik yıllarında okumamış insanlar ihtiyarlık dönemlerinde pişman olurlar ancak bu fayda etmez.

9. Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazış amacıdır?

- A) Okuyucuların dikkatini ihtiyarlamış insanların üzerine çekmek
- B) Gençlik ve ihtiyarlık dönemlerini karşılaştırmak
- C) Fransızların “Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi!” atasözünü açıklayan bir kompozisyon yazmak
- D) Gençliğin önemi hakkındaki düşüncelerinden okuyucularında yararlanmalarını sağlamak

10. Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılabilecek düşünceler arasında yer almaz?

A) İnsanın ihtiyarlık dönemi yeni bir şeyler öğrenmek açısından en azından gençlik dönemleri kadar değerlidir.

B) Boş yere harcanan para geri getirilebilir ancak boş yere harcanan bir gençlik bir daha elde edilemez.

C) İnsanın on dört ile yirmi yaşları arasındaki dönemi çok önemlidir çünkü insan bu dönemde hayatına bir yön vermektedir.

D) Gençliklerinin farkına varan insanlar artık pişman olsalar da bir fayda etmez.

11. “Hayatta gençliğinin kıymetini bilememiş, onu boş yere harcamış olduğunu sonradan fark edenler, onun için boşuna dövünürler.” cümlesini metin içinde en iyi özetleyen cümle aşağıdakilerden hangisidir?

A) Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi.

B) Gençliğinizin kıymetini biliniz.

C) Paranızın kıymetini biliniz.

D) Bütün hayatımız gençlikte edindiğimiz kıymetler üzerine oturacaktır.

12. Aşağıdaki cümlelerden hangisi, yazarın bu metinde ileri sürdüğü düşüncelerle ters düşmektedir?

A) Hayatta gençliğinin kıymetini bilmeyenler, yaşlılıklarında pişman olurlar.

B) İyi değerlendirilmiş bir gençlik, yaşlılık dönemini mutlu kılar.

C) Gençliklerini gönüllerince yaşamış insanlar, yaşlılıklarında da mutlu olurlar.

D) Mutlu ve huzurlu bir yaşlılık dönemi, verimli geçirilmiş bir gençlik dönemine bağlıdır.

13. “Bütün hayatımız gençlikte edindiğimiz kıymetler üzerine oturacaktır.” cümlesinde altı çizili sözcüğün anlamına yakın bir kelime aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?

- A) Bu evin değerini tahmin bile edemezsiniz.
- B) Benim için altının, gümüşün hiçbir değeri olamaz.
- C) Hem insan hem de toplum olarak bazı değerlerimizi kaybediyoruz.
- D) Arabayı değerinden daha fazla paraya aldık.

14. Aşağıdakilerden hangisi bu metnin başlığı olmaya elverişli değildir?

- A) Gençlik ve Yaşlılık
- B) Gençliğin Değeri
- C) Eğlenceli Bir Gençlik Hikâyesi
- D) Gençliğin Yönü

OKUL VE MESLEK SEÇİMİ

Her ders yılı sonunda birçok anneler, babalar, çocuklar, gençler tasalanırlar. Anneler, babalar, öğrenimlerini bir üst derecedeki okullarda devam ettirmek isteyen çocuklarını nereye vereceklerini bilemezler veya seçtikleri okullara göndermek imkânı bulamazlar. Daha fazla okumak istemeyen, çeşitli nedenlerle hayata atılmak zorunda kalan çocuklarına meslek seçmekte güçlükle karşılaşır. Kimi anneler, babalar çocuklarının ilgilerini, yeteneklerini düşünmeden onları diledikleri okullara, işlere girmeye zorlarlar. Bütün bunların sonucu olarak birçok çocuk ve genç istemedikleri, daha doğrusu güçlü, derin, ana temel eğilimlerine, bu eğilimlerin bir sonucu bilgilerine, yeteneklerine cevap vermeyen, dolayısıyla sevemedikleri okullara, işlere girmek zorunda kalmaktadırlar. Yaratılışlarında yer alan varlık imkânlarından, gerektiği gibi yararlanamamaktadırlar. Kendilerinden beklenen başarıya ulaşamamaktadırlar.

İnsan, yeryüzünde en büyük amacını meydana getiren; düşüncelerini, duygularını, davranışlarını değerlendiren hayatını devam ettirebilmek için çalışmak, bir iş yapmak ister. Kendisi için her şey olan hayatta, her şeyin sonu olan, sonu gibi gördüğü yoksulluk karşısındaki direnme gücünü artıran, devam ettiren her şeye karşı büyük bir ilgi duyar. Bu ilgi ölçüsünde başarıya ulaşır. Kelimenin gerçek anlamıyla başarılı insanlar en çok yapmak istedikleri, daha doğrusu, en iyi yapabilecekleri işlerde çalışmak imkânını bulabilen kimselerdir. Aynı şekilde başarısızlık gösterenlerden çoğu, aradıkları işleri bulamayanlardır, istemeye istemeye yaptıkları işlerde aradıklarının özlemini yaşadıkları için; gittikleri okulda, girdikleri işlerde bir baskı ağırlığı duymaktadırlar. Arzu etmedikleri için kendilerine sıkıntı veren, yapamayacaklarını anladıkları işlere başkaları tarafından zorlandıklarını düşünmektedirler. Bu baskı, zora, sürekli bir şekilde tepki göstermek zorunluluğu ile karşılaşmaktadırlar. Kimi öğrencilerin, okullarda; çalışanların iş yerlerinde uyumsuzluk göstermelerinin en önemli nedenlerinden biri budur.

Her insan, bazı evrensel insan özellikleri bakımından başkalarına benzer. Buna karşılık, yine bazı bakımlardan her insan, herkesten ayrı bir insandır. Her insanın kendisine özgü yetenekleri, eğilimleri vardır. Başka bir deyişle, her insanın en çok

isteyebileceği, sevebileceği, en iyi bir şekilde yapabileceği, dolayısıyla, başarılı olabileceği bir veya birkaç iş vardır. Kelimenin gerçek anlamıyla başarılı insan, kendisine en çok uyan işlerde çalışmak imkânını elde edebilen insandır. İnsanı başarıya ulaştıran yol, eğilimlerinin, yeteneklerinin bir eseri olan çalışmak arzusundan geçen yoldur.

İnsan kendisini dilediği gibi bulabildiği her yerde kendisi olabilen, bütünlüğüne kavuşabilen bir varlıktır. İnsanın başarısı, bütünlüğünün bir ifadesidir. İnsan sevmediği, sevedemediği işlerde bütünlüğünü gerçekleştiremez. Daha az bir kendisi hâline gelir. Sevedemediği için kendisini sıkan işinden ziyade, özlemini duyduğu işleri düşünür, "Tembel" dediğimiz insan, her şeyden önce aradığı işi bulamayan insandır. Bizi kendimizin yapamayan hiç bir iş, bizim olamaz.

Halis ÖZGÜ

SORULAR

1. Metne göre herhangi bir insan, hangi yönüyle diğer insanlarla benzer özellikler göstermektedir?

- A) Bir işi yapabilme konusunda sahip olduğu yeteneği.
- B) Gelecekte başarıyla yapabileceği meslekler.
- C) Vücut organlarının sağlıklı çalışması.
- D) Herhangi bir meslekte çalışma konusunda duyduğu isteğin derecesi.

2. Metne göre aşağıdakilerden hangisi çalışan kişilerin, iş yerlerinde gösterdikleri uyumsuzluğun temel nedenidir?

- A) Başka bir iş yapamadıkları için o mesleği seçmiş olmaları.
- B) Diğer mesleklere göre daha çok para kazanmak amacıyla o işi yapıyor olmaları.
- C) Çalışanların, o işte çalışma arzusu duymamaları.
- D) İş yerindeki çalışma koşullarının ağırlığı.

3. Aşağıdakilerden hangisi bir işi çeşitli baskılar altında yapan insanların aynı işi severek yapan insanlara göre içinde bulunduğu durumun özelliklerinden birisi değildir?

- A) Kendilerinden beklenen başarılarla ulaşamama.
- B) Beraber çalıştıkları iş arkadaşlarıyla sorunlar yaşama.
- C) Kendilerini çeşitli yönlerden geliştirme konusunda isteksiz olma.
- D) İş yerlerinde yaşadıkları huzursuzluk nedeniyle ailelerini de huzursuz etme.

4. Metne göre aşağıdakilerden hangisi insanın hayatta mutlu olmasının ve kişilik bütünlüğünü sağlayabilmesinin bir şartı değildir?

- A) Kendisini mutlu eden bir mesleği yapması.
- B) Çok para kazandıran, toplumda saygı gören bir işte çalışması.
- C) Yeteneklerine ve düşüncelerine uygun bir işte çalışıyor olması.
- D) En iyi ve en doğru yapabileceğini düşündüğü bir işte çalışıyor olması.

5. Metne göre başarılı insan en uygun şekilde nasıl tanımlanabilir?

- A) Başkalarının isteklerine boyun eğmeyen, hayatını kendi isteklerine göre yönlendiren insandır.
- B) İlgi ve yeteneklerine uygun bir meslek seçerek bu meslekte kendini geliştiren ve kişilik bütünlüğünü sağlayan insandır.
- C) Hayatta en çok yapmak istediği şeyi en kısa zamanda yapabilen insandır.
- D) Seçtiği meslek yoluyla anne, baba ve çevresinin mutluluğunu sağlayan insandır.

6. Metne göre bir meslek seçme durumunda olan gençlerin dikkat etmeleri gereken özellikler aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A) Seçeceği mesleğin gerektirdiği yetenekleri belirleme.

Seçeceği meslek sayesinde kazanacağı paranın miktarını düşünme.

Seçmeyi düşündüğü mesleklerin en fazla hangisine ilgi duyduğuna karar verme.

B) Seçeceği meslekte kendini ne kadar geliştirebileceğine karar verme.

Hayatta en fazla başarılı olmak istediği alanları belirleme.

Toplumda en fazla yapılan mesleklerden birini tercih etme.

C) En çok mutlu olabileceği meslekleri belirleme

Hangi mesleklere daha fazla ilgi duyduğunu belirleme

Hangi mesleklerde kendini daha fazla geliştirebileceğine karar verme.

D) Kendi yetenekleriyle seçmeyi düşündüğü mesleğin gerektirdiği yetenekleri karşılaştırma.

Seçmeyi düşündüğü meslekleri gerçekten sevip sevmediğini sorgulama

Seçmeyi düşündüğü mesleği yapan insanlarla görüşme

7. Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

A) Sevdikleri mesleği yapan insanlar mutlu olurlar.

B) Meslek seçiminin önemi ve sonuçları

C) Anne babaların, çocuklarının güzel meslekler seçmelerini istemeleri

D) İnsanların birbirleriyle benzer ve farklı yönleri

8. Okuduğunuz metinden çıkarılması gereken temel düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hayatta başarılı olmak isteyen insanların, ilgilerine ve yeteneklerine uygun bir meslek seçmeleri gerekir.
- B) Bazı anne ve babalar, çocuklarını sevmedikleri meslekleri seçmeye zorlamaktadırlar.
- C) İnsanın mutlu olması, toplum tarafından saygı gören bir mesleği seçmesiyle ilgilidir.
- D) Gençler bir mesleği seçmeden önce o mesleği yapanlarla ayrıntılı bir şekilde görüşmelidir.

9. Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazma amacıdır?

- A) Anne ve babalara, çocuklarının gelecekte yapabilecekleri meslekler hakkında bilgi vermek.
- B) Gençlerin meslek seçiminde, okula ve öğretmenlere düşen görevler hatırlatmak.
- C) Meslek seçiminde ilgilerin, yeteneklerin ve isteklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini kavratmak.
- D) Toplumda saygı uyandıran ve çok kazanç sağlayan meslekler hakkında gençlere bilgi vermek.

10. Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılabilecek sonuçlar arasında yer almaz?

- A) Başarılı insanlar kendilerine uygun mesleği yapan insanlardır.
- B) Sevmedikleri işleri yapmak zorunda kalan insanlar, işlerinde bazı uyumsuzluklar gösterirler.
- C) Sevmedikleri işleri yapan insanlar arzu ettikleri işlerin hayaliyle yasarlar.
- D) Öğretmenler, gençlere ileride seçebilecekleri meslekler hakkında bilgi vermelidirler.

11. Aşağıdakilerden hangisi bu metnin yazarının ileri süreceği düşüncelerden birisi olabilir?

- A) İnsan, mutlu olmak için çok para kazanabileceği bir meslek seçmelidir.
- B) Okullarımızda meslek seçimi ile ilgili yeterli bilgi verilmemektedir.
- C) Meslek seçiminde mutlaka anne babanın beklentilerine uyulmalıdır.
- D) İnsanın hayattaki başarısı çalışmayı istediği meslekteki başarısıyla ölçülebilir.

12. Metne göre “Kelimenin gerçek anlamıyla başarılı insan, ...”cümlesi aşağıdakilerin hangisiyle devam ettirilemez?

- A) İlgilerine ve yeteneklerine uygun bir mesleği yapan insandır.
- B) Kendi özgür iradesiyle seçmiş olduğu bir mesleği yapan insandır.
- C) Meslek seçiminde çevresinin beklentilerini de dikkate alan insandır.
- D) Çeşitli meslekler arasından kendisini en fazla mutlu edecek mesleği seçen insandır.

13. “İnsanı başarıya ulaştıran yol, eğilimlerinin, yeteneklerinin bir eseri olan çalışmak arzusundan geçen yoldur.” cümlesinde altı çizili sözcüğün anlamına yakın bir sözcük aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?

- A) Pilotluk yapmak onun için olmazsa olmaz bir şeydi.
- B) Genç yaşlardayken içten gelen bir arzuyla edebiyata yöneldi.
- C) Kendisini sürekli çalışmak zorunda hissediyordu.
- D) İsteddiği her şeye sahip olmak onu şımartmıştı.

14. Aşağıdakilerden hangisi bu metin için elverişli bir başlık olamaz?

- A) Başarılı İnsan ve Meslek Seçimi
- B) Başarıya Giden Yol
- C) Başarının Sırrı
- D) Başarının Geçmişi

OKUMAK

Okumak insan için bir zevk, bir eğlence olduğu kadar, hiç kuskusuz eğitici bir eylemdir de. Bilgilerimizi artırarak, aklımızı isleterek; düşüncemizi, görüşümüzü genişleten bir eylemdir. Okuyan insan olayları değerlendirmede, çevresini tanımada, yaşamın tadını çıkarmada okumayandan daha üstün bir durumdadır. Ne var ki, okumak bir araçtır, amaç değil. Bize kavrayış üstünlüğü, duygu inceliği, olgunluk kazandırmayan bir okumanın ne önemi olabilir? Birçok insan gözlemlerle, çevresinden aldıklarıyla da erdeme, olgunluğa, kavuşabileceği gibi, fakülteler bitirdiği hâlde bu gibi değerlere erişemeyenler de yok değil değildir.

Okumuş olmayı, kitaplar devirmeyi yalnız bilgiçlik, caka ve başkalarını küçümseme gibi olumsuz davranışlar için bir araç sayanlara şaşmamak elden gelmez. İşe yaramayan bilgi, ha kitaplarda olmuş, ha kafalarda, ne ayırımı var ki? Kimi insanlar davranışlarından çok, bilgili olmaya önem verirler. Davranışları beslemeyen bilgi ise, bence özümsememiş bir besin maddesi gibidir. Böyle sindirilmemiş, kana, cana katılmamış besin maddelerinin ağırlık olmaktan, yük olmaktan öte ne anlamı var?

Der ki Yunus Emre:

İlim ilim bilmektir,

İlim kendin bilmektir,

Sen kendini bilmezsin,

Ya nice okumaktır?

Öyle ya, kendini bilmezin biri olduktan sonra bilgili olmanın, bilimin ne anlamı olabilir? Kendini bilmek. İşte en büyük erdem bu. Sokrates (Sokrat)'ın çağdan çağa yankılanıp gelen en büyük öğretisi de bu. Her doğru, güzel, iyi olan şey, önce kendini bilmekle, tanımakla baslar çünkü. Kendini, kusurlarıyla erdemlerini, güçleriyle güçsüzlüklerini iyi tanıyan kimse, hem güçlü olur, hem de çevresiyle, insanlarla olan ilişkilerini daha iyi düzenleyebilir. Dolayısıyla da mutlu olma, başarı kazanma olasılığı yükselir.

Nasıl abur cubur yiyen, mide fesadına uğrarsa, her eline geçen kitabı rast gele okuyan, sindirmeden okuyan kimse de giderek kafa fesadına uğrar. Uğraş dışındaki okumaktan beklenen, aklın işlemesi, duyguların incelik olgunlaşmasıdır.

Okumaktan amaç; kendimizi, çevremizi, toplumumuzu ve evrendeki yerimizi kavramaktır. İnsanlarla ilişkilerde son söz kitabın değil, her zaman sağduyunun ve davranışların olmuştur.

Kitaplar uyarıcıdır, dosttur çoğu kez. Ama doğayla, gerçeikle, insanla aramızda duvarlar örmemelidirler. Bizi insana, doğaya, ışığa götürdükleri ölçüde yararlı, değerlidirler. Gözümüzü açtıkları oranda dostturlar. Çevremize sağlıklı bakmamıza yardım ettiklerince arkadaşlıklar, önderdirler.

Mehmet SALİHOĞLU

SORULAR

1. Metnin ikinci paragrafında hangi tür bilgi, hangi yönüyle neye benzetilmektedir?

- A) Geçim kaynağı olmayan bilgi, özümsememiş bir besin maddesine benzetilmektedir.
- B) İnsanın davranışlarını olgunlaştıramayan bilgi özümsememiş bir besin maddesine benzetilmektedir.
- C) İnsanın kafasını karıştıran bilgi, mide fesadına uğratan besin maddesine benzetilmektedir.
- D) İnsanın bilgiçlik taslamasına neden olan bilgi, kana, cana karışmamış bir besin maddesine benzetilmektedir.

2. Metne göre bazı insanların fakülteler bitirdikleri hâlde erdem ve olgunluğa ulaşamamalarının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kitapların uyarıcı olma özelliğini kavrayamamış olmaları
- B) Kendilerini tanımayı ve bilmeyi istememeleri
- C) Okuma eylemini, davranışlarını daha iyiye doğru gitmede kullanamamaları
- D) Okumanın yararına inanmamaları

3. Metne göre okuyan insan, okumayan insandan aşağıdakilerden hangisi yönüyle daha üstün değildir?

- A) Çevresindeki insanlarla daha sağlıklı bir iletişim kurmada
- B) Davranışlarındaki eksiklikleri gidererek kendini geliştirmede
- C) Toplumda sayılan bir kişi olmada
- D) Daha derin ve karmaşık bir şekilde düşünmede

4. Metne göre aşağıdakilerden hangisi kitapların yararlı ve değerli olmalarının bir şartı değildir?

- A) Kişileri çevre tarafından tanınan ve benimsenen insanlar yapmaları
- B) İnsanlara yaşamın ve toplumun gerçeklerini yansıtması
- C) Yakın ve uzak çevrede meydana gelen olayların sebepleri hakkında bilgiler vermesi
- D) Bireye, toplum içinde yaşamayı kolaylaştıran olumlu davranışlar kazandırmaları

5. Metne göre okuma aşağıdaki seçeneklerden hangisiyle tanımlanabilir?

- A) Okuma, kişinin davranışlarına yön veren, onun çevresini tanımasına yardım eden zevkli bir eylemdir.
- B) Okuma, zevkli ve eğlenceli vakit geçirmeyi sağlayan, insanın dünya görüşünü genişletmesine yardım eden eğitici bir eylemdir.
- C) Okuma, insanın bilgi edinmesini sağlayan, davranışlarını geliştiren ve kişiye çevresini tanıtan eğlenceli bir etkinliktir.
- D) Okuma, kişiye çevresini ve kendisini daha iyi tanıtan, bilgilerini arttırarak zengin bir dünya görüşü edinmeyi sağlayan, olayları derinlemesine değerlendirme gücü kazandıran zevkli ve eğlenceli bir etkinliktir.

6. Metne göre okuma eyleminin özellikleri hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

A) Eğlenceli bir eylemdir, Eğitici bir etkinliktir, İnsanın bilgilerini artırır, İnsana saygı duyulmasını sağlar.

B) Derinlemesine düşünmeyi öğretir, Hayatın gerçekleriyle karşılaştırır, İnsanın davranışlarını olgunlaştırır, Eğlenceli vakit geçirmeyi sağlar.

C) İnsana güzel davranışlar kazandırır, İnsana saygı duyulmasını sağlar, İnsana çevresini tanıtır, İnsanın, kendini eğitmesine yardım eder.

D) İnsana bilgi kazandırır, Çevreyi ve doğayı tanıtır, İyi bir meslek edinmeyi sağlar, Yaşamdan zevk almayı sağlar.

7. Okuduğunuz metnin konusunu aşağıdakilerin hangisi en iyi şekilde ifade etmektedir?

A) Okumanın bilgilerimizi arttırmadaki yeri

B) Çok okumak gerekliliği

C) Bilinçli ve belirli bir amaca yönelik olarak okumanın önemi

D) Okuma alışkanlığı kazanmış insanların toplumdaki saygınlığı

8. Okuduğunuz metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Okumak insanın kendisini çeşitli yönleriyle tanımasını sağlayan, davranışlarını olgunlaştıran, insanın çevreye uyumunu kolaylaştıran bir etkinliktir.

B) Okumak, kişinin bilgilerini arttıran, dünya görüşünü genişleten, eğlenceli bir etkinliktir.

C) Okumak, insanı hayatın gerçekleriyle karşılaştıran, eğlenceli vakit geçirmesini sağlayan bir etkinliktir.

D) Okuduğu her kitaptan bir şeyler öğrenen bir insan bu sayede yaşamdan daha fazla zevk alır.

9. Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazış amaçlarından birisi olamaz?

- A) İnsanın olgunlaşmasında okumanın ne kadar önemli olduğunu anlatmak
- B) Okumanın amaçları hakkında okuyucuya bilgi vermek
- C) Kitapların insanla tabiat arasında kurması gereken bağa dikkat çekmek
- D) Her tür kitabın okumaya değer olduğunu kanıtlama

10. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde metnin her bir paragrafında işlenen düşünceler metindeki işleniş sırasına göre verilmektedir?

1. Okumayı, bilgiyi ve bilimi değerli kılan unsur, kişinin kendisini çeşitli yönleriyle bilmesi ve tanınmasıdır.
2. Okumak, insan davranışlarını olumlu yönde geliştirdiği ölçüde önem kazanır.
3. Okumanın amacı her önüne gelen kitabı okumak değil, duyguları geliştirecek şekilde okumaktır.
4. Bilinçli yapılan bir okuma eylemi bizi çeşitli yönlerden geliştirir.
5. Kitaplar, insanın çevreye uyumuna katkı sağladıkları ölçüde değerlidirler

A) Birinci paragraf 4

İkinci paragraf 3

Üçüncü paragraf 5

Dördüncü paragraf 1

Beşinci paragraf 2

C) Birinci paragraf 3

İkinci paragraf 4

Üçüncü paragraf 2

Dördüncü paragraf. 5

Beşinci paragraf 1

B) Birinci paragraf 3

İkinci paragraf 2

Üçüncü paragraf 4

Dördüncü paragraf 1

Beşinci paragraf 5

D) Birinci paragraf 4

İkinci paragraf 2

Üçüncü paragraf 1

Dördüncü paragraf 5

Beşinci paragraf 3

11. “Kimi insanlar davranışlarından çok bilgili olmaya önem verirler.” cümlesiyle aynı anlama gelebilecek cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsanın bilgileri, davranışlarını olumlu yönde değiştirdiği sürece değerlidir.
- B) Okuyarak bilgili insan olmak toplumda saygı kazandırır.
- C) İnsanın bilgili olması, kendisine sorulan sorulara doğru cevap vermesiyle ölçülür.
- D) Bilgili insan olmak iyi bir mesleğe girmenin ön şartıdır.

12. Metne göre “Her eline geçen kitabı rastgele, sindirmeden okuyan kimse, ...” cümlesi aşağıdakilerden hangisiyle devam ettirilemez?

- A) Okudukları arasında hangilerinin ise yarayacağını bilemez.
- B) Okuduklarını kendisine yük etmekten öteye geçemez.
- C) Bir süre sonra okumaktan sıkılabilir.
- D) İyi bir okuyucu olma yolunda ilk adımı atmış sayılır.

13. “Okumak insan için bir zevk, bir eğlence olduğu kadar hiç kuskusuz eğitici bir eylemdir de.” cümlesinde altı çizili sözcüğün anlamına en yakın sözcük aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?

- A) Hava, sanki yağıp yağmama arasında tereddüt ediyordu.
- B) Yabancı dil eğitimi için yurt dışına gitmekte çok kararsızdı.
- C) Bundan sonra artık birlikte olamayacaklarından şüphe etmiyordu.
- D) Artık bir işe girip para kazanması gerekiyordu.

14. Aşağıdakilerden hangisi bu metin için uygun bir başlık değildir?

- A) Okumanın Önemi
- B) Kendini Tanımanın Yolu
- C) Okumanın Tarihçesi
- D) Ruhun Gıdası Okuma

ROMAN OKUMAK

Kişileri roman okumayı sevenlerle roman okumayı sevmeyenler diye ikiye ayırabiliriz. Roman okumayı sevmeyenlerden bir hayır gelmez demiyorum, büyük işlere asıl onların giriştiğini söyleseler ona da inanırım. Ama ben hoşlanmam onlardan. Kendilerinden çıkamaz, baslarından geçmemiş şeyleri geçmiş sayamaz, kendilerini başka kimsenin yerine koyamazlar. Bir tek yaşayışları vardır, ömürlerine bin bir kişinin yaşayışını sıkıştırılmazlar. Her şeyi anlamaya çalışırlar. Her şeyi anlarlar da kişiöğlunun karşısında bir anlayışsızlıkları vardır.

Acıdıkları olur, ama acımak da iki türdür. Biri üstünlükten gelen acıma ki gururla, bir çeşit bayağı sevinçle karıştıktır; öteki ise karsımızdaki kimsenin acısını kendimizde imiş gibi duyarak acımak. Roman okumayı sevmeyenlerde iste bu duygu, karsılarından acılarını paylaşma gücü yoktur. Onların acımalarında bile bir türlü kurtulamayacakları bir sertlik sezilir. Bir suçu bağışlayabilirler; ama sevgisizce, anlayışsızca bağışlarlar; suçunu bağışladıkları kimseye yukarıdan baktıklarını, o suçu kötü gördüklerini sezdirmemek ellerinden gelmez.

Roman okumayı sevmeyenler arasında masaldan destandan tat alanlar bulunabilir; masal ile destan romandan büsbütün başka birer şeydir de onun için. Masal bize olmayacak şeyler anlatır, bizi bu yeryüzünün zorluklarından, yasalarından, törelerinden uzaklaştırıp bizlere benzemeyen kişilerin, devlerin, cinlerin, perilerin dünyasına götürür. Orada her istediğiniz, sizin gönlünüzden geçer geçmez oluverir, dileklerinizi durduracak bir şey yoktur orada; masalın anlattığı kişilere benzemekle kendi benliğinizden çıkmış olmazsınız, sizi sıkın dar çevreyi yıkmış, tam gönlünüzce bir yere varmış olursunuz. Masal dinlemekten hoşlanan çocuk, masal dinlemekten hoşlanan kişi, kendini dileğince bir dünyada görür, kendi kendinden sıyrılmış olmaz, tam tersine, büsbütün kendi içine kapanır. Kahramanları anlatan destan da masal soyundandır; bize, benzemek isteyeceğimiz, düşlerimizde benzediğimiz kişilerin yasayışlarını söyler. Destanları okur yahut dinlerken de gene kendimizi gönlümüzce bir yerde görürüz.

Roman ise gerçekten uzaklaşmaz, hep gerçeği kavramaya, hep gerçeği anlatmaya çalışır. Romanlardaki kişiler de bizleri yöneten yasalara uymak zorundadırlar, onlar da bizim gibi, ancak bizim gibi birer kişidir, gerçeğin çocuklarıdır. Roman okumayı sevmeyenler gerçeğe bakmaktan kaçınırlar demeyeceğim; çoğu ancak gerçeğe ilgi

gösterdikleri için romanları sevmediklerini söylerler. Ancak onların ilgi gösterdikleri gerçek yalnız kendi gerçekleridir, yalnız kendileridir. Onlar için gerçeğin, doğrunun bir tek yüzü vardır; onu görmek, onu bilmek yeter onlara. Gerçeğin daha birçok yüzleri olabileceğini düşünmek bile akıllarından geçmez.

Bu söyleyeceğimi belki tuhaf bulursunuz, gene de doğrudur: roman okumayı sevmeyenler arasında roman yazmak isteyenler, bir çeşit romancılar da yetişebilir. Bunlar romanlarında hep kendilerini, yalnız kendilerini anlatırlar yahut düşlerini söylerler. Ama öylelerini de romancı saymak bilmem doğru mudur?

Nurullah ATAÇ

SORULAR

1. Metne göre roman kahramanlarıyla gerçek hayattaki kişiler hangi yönleriyle birbirlerine benzemektedirler?

- A) Roman kahramanları da gerçek hayattaki kişiler de sınırları belirli bir hayatı yaşamaktadırlar.
- B) Roman kahramanları da gerçek hayattaki kişiler de çevrelerindeki insanları mutlu etmek isterler.
- C) Roman kahramanları da gerçek hayattaki kişiler de hayatta hep daha başarılı olmak isterler.
- D) Roman kahramanları da gerçek hayattaki kişiler de iyi ya da kötü olabilirler.

2. Metne göre romandan hoşlanmayan insanların masallardan hoşlanmalarının temel sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Masallardaki cin, dev, peri gibi kahramanların daha ilgi çekici olmaları
- B) Masalların sonunda sürekli iyi kişilerin kazanmaları
- C) Masalın, okuyucuya gerçeklerden tamamen uzak, her şeyin istendiği gibi olduğu bir dünya sunması
- D) Roman okumanın sıkıcı; masal dinlemenin eğlenceli olması

3. Metne göre roman okumayı seven kişiler, roman okumayı sevmeyen kişilere göre acımak duygusunu nasıl yaşamaktadırlar?

- A) Üstünlükten gelen bir gururla
- B) Bir çeşit bayağı sevinçle
- C) Kendini acı çeken kişinin yerine koyarak
- D) Bağışladıkları kişileri küçümsediklerini sezdirerek

4. Yazara göre roman okumayı sevmenin temel şartı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kişinin roman okuyabilecek elverişli boş zamanının olması
- B) İnsanların gerçeklerin iyi, kötü, güzel, çirkin gibi çok çeşitli yönlerine ilgi duymaları
- C) İnsanın, çevresindeki diğer insanları anlamak için çaba harcaması
- D) Masal ve destan gibi hayale dayanan türleri okumaktan vazgeçmesi

5. Metne göre roman okumayı seven insanlar nasıl tanımlanabilir?

- A) Masal ve destan okuma çağını geçmiş insanlardır.
- B) Çevrelerindeki insanlara karşı duyarlı olan, onları küçümsemeyen insanlardır.
- C) Hayatta en değerli varlığın kendileri olduğunu düşünen insanlardır.
- D) Gerçeklere ilgi duyan ve onları bütün yönleriyle araştırıp öğrenmeye çalışan insanlardır.

6. Metne göre aşağıdakilerden hangisi roman okumayı sevmeyen kişilerin özelliklerinden birisi değildir?

- A) Tek düze ve dar çerçeveli bir hayata sahip olmaları
- B) İnsanlara karşı anlayışsız davranmaları
- C) Gerçeklerin birçok yönünü görmek yerine tek yönünü görmeye yetinmeleri
- D) Roman yerine bilgi ve düşünceye ağırlık veren kitaplar okumaları

7. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metnin konusudur?

- A) Roman okumayı sevmeyen insanlar ve özellikleri
- B) Destan ile roman arasındaki farklar
- C) Roman okumayı sevmeyenlerin roman yazmak istemeleri
- D) Roman, destan ve masal gibi değişik türlerde kitap okumanın yararları

8. Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılması gereken ana düşüncedir?

- A) Roman yazmayı isteyen insanlar en fazla roman okumayı sevmeyen insanlar arasından çıkar.
- B) Roman gerçeklerin değişik yönlerini isler, masal ise gerçek dışı olayları anlatır.
- C) Roman okumayı sevmeyen insanlar yalnız kendi gerçekleriyle ilgilenen, gerçekleri çeşitli yönleriyle göremeyen, diğer insanlara karşı duyarsız davranan kişilerdir.
- D) İnsan, destan dinlerken veya okurken hayal ettiği bir dünyada yaşar.

9. Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazış amacıdır?

- A) Roman okumayı sevmeyen insanların özelliklerini açıklamak
- B) Romanın, masal ve destan türlerine göre üstün sayılabilecek yönlerini ortaya koymak
- C) Bir roman yazmak için gerekli şartlar hakkında bilgi vermek
- D) Roman yazarlarının özelliklerini anlatmak

10. Aşağıdaki düşüncelerden hangisi bu metinden çıkarılamaz?

- A) İnsanlar roman okumayı sevenler ve sevmeyenler olmak üzere ikiye ayrılabilir.
- B) Roman yazmak isteyen insanlar öncelikle çevreyi gözlemelidirler.
- C) Roman okumayı sevmeyen insanlar arasında masal veya destan türlerinden hoşlanan insanlar bulunabilir.
- D) Romanda gerçekler çeşitli yönleriyle islenirken masalda gerçek dışı olaylar anlatılır.

11. “Roman okumayı sevmeyenlerden bir hayır gelmez demiyorum, büyük işlere asıl onların giriştiğini söyleseler ona da inanırım.” cümlesi ile aynı anlama gelebilecek cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Roman okumayı sevmeyen insanlar, hayatın diğer alanlarında başarılı olabilirler.
- B) Roman okumayı sevmeyen insanların, hayatın anlamını kavradıkları söylenemez.
- C) İnsanın olgunluğu, okuduğu kitaplarla ölçülmelidir.
- D) İyi bir roman okuyucusu olmak, iyi bir gözlemci olmak anlamına da gelir.

12. Bu metnin yazarının, aşağıdaki cümlelerden hangisini söylemesi beklenemez?

- A) Roman okuyan insanın düşünce ufku geniş, hayal dünyası sınırsız olur.
- B) Roman okumayı sevmeyenler diğer türlerde de kitap okumayı sevmezler.
- C) Roman okumayı sevmeyenlerden roman yazmayı isteyenler çıkabilir.
- D) İnsanlar roman okumayı seven ve sevmeyenler olarak iki gruba ayrılırlar.

13. “Masalın anlattığı kişilere benzemekle kendi benliğinizden çıkmış olmazsınız, sizi sıkın dar çevreyi yıkılmış, tam gönlünüzce bir yere varmış olursunuz.” cümlesinde altı çizili sözcüğün anlamına en yakın sözcük aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?

- A) Sınav tam tahmin ettiğim gibi zor geçti.
- B) Sonunda tam istedikleri gibi bir eve sahip oldular.
- C) İstersen yarın kütüphaneye gidebiliriz.
- D) Küçük yaşlardan itibaren herkesin gönlünde yer etmişti.

14. Aşağıdakilerden hangisi bu metin için uygun bir başlık değildir?

- A) Roman Okumayı Sevmek veya Sevmemek
- B) Düşünce Ufukları ve Roman
- C) Roman Kahramanları
- D) Roman Okumayı Sevmeyenlerin Özellikleri

MİLLÎ KÜLTÜRÜN ÖNEMİ

Kültür, insan topluluklarının yaşama biçiminin göstergesidir. İnsan tarafından üretilen her şey kültürün kapsamına girer: dil, tarih, inançlar, hukuk, sanat, ekonomi, mimari, folklor vb. İnsan toplulukları ortak bir kültür yoluyla birbirlerine bağlandıklarında milleti oluştururlar. Milletin bireylerini birbirine bağlayan kültür unsurları, millî kültür olarak adlandırılır. Millî kültür, bir milletin tüm bireylerinin benimsediği değerlerin bütünüdür; doğal süreçte kendiliğinden oluşur.

Atatürk laik, demokratik cumhuriyeti kurarken temelin kültür olduğunu ısrarla belirtmiş ve şöyle demiştir : "Millet, aynı kültürden insanların oluşturduğu toplumdur." Onun bu sözüne de dayanarak millî kültürün bir milleti ayakta tutan en önemli unsur olduğunu söylemek yanlış olmaz. O, millî kültürü cumhuriyetimizin temeli olarak kabul ederken bunun geliştirilmesi, korunması ve aktarılması çalışmalarını daima ön planda tutmuş; dilin, tarihin ve eğitim sisteminin üzerinde özellikle durmuştur.

Dil, anlamının ve anlatmanın en etkili aracıdır. Birbirini anlamayan bireylerin ortak amaçlara ulaşmak için birlik olması düşünülemez. Bunun için Atatürk, Türk Harflerinin Kabul ve Uygulanması Yasası 1928 yılında kabul edilirken "Güzel dilimizi ifade etmek için yeni Türk harflerini kabul ediyoruz. Bizim güzel, uyumlu, zengin dilimiz, yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir." demiştir. Yeni harflerin uygulanabilmesinin yıllar süreceğini söyleyenlere karşı çıkan Atatürk bu konuda da kişisel çaba göstermiş böylece yeni Türk alfabesi bir seneden kısa bir sürede, 1 Ocak 1929 tarihinde yürürlüğe girmiştir.



“Türk dili, dillerin en zenginlerindendir; yeter ki bu dil şuurla işlensin.” cümlesi Atatürk’ün dil çalışmalarının özünü oluşturur. 1932’de Türk dilinde çalışmalar yapmak üzere Türk Dili Tetkik Cemiyeti adıyla kurulan teşkilat, daha sonra Türk Dil Kurumu adı altında çalışmalarını sürdürür.

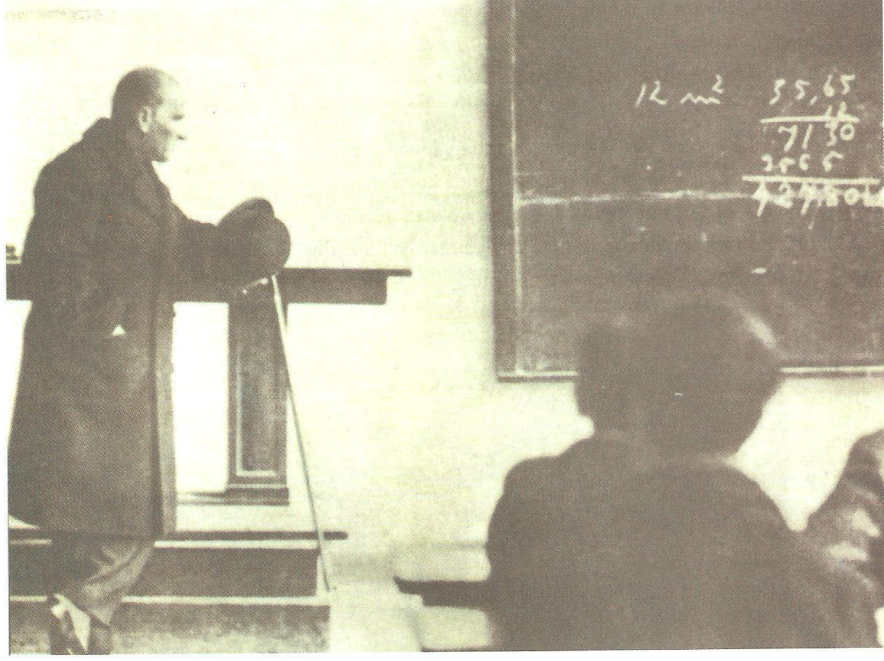
Yeni alfabe sistemi ve Türk dili alanında yapılan araştırma ve çabalar birkaç yıl içinde giderek yoğunlaşmıştır. Atatürk’ün başkanlığında kurulan okullarda yeni alfabe öğretilmeye başlanmış, böylece kısa sürede okuryazar sayısında artış görülmüştür. Bu suretle yazı dili ile konuşma dili arasındaki kopukluk giderilmiş ve aydınlar ile halk arasındaki iletişim artmıştır. Böylece Türk dili hak ettiği saygın konuma ulaşmıştır.



Dil gibi tarih de millî kùltürü oluşturan en önemli unsurlardandır. Tarihimizde yaşananları bilmek bizi yaşayacağımız günlere hazırladığı gibi millet olarak bir arada olmayı da sağlar. Tarihimiz ile ilgili araştırmalar neredeyse Türk dili araştırmalarıyla aynı zamanlarda olmuştur. Türk Tarih Kurumu, Türk tarihini araştırmak amacıyla yine Atatürk’ün isteğiyle 1931’de kurulmuştur. Türk tarihinin bilinmesi, öğretilmesi ve tanıtılması isteğinde bulunan Atatürk, konuya verdiği önemi şöyle belirtir:

“Kùltür işlerimiz üzerine, ulusça gönüllerimizin titrediğini bilirsiniz. Bu işlerin başında da Türk tarihini doğru temeller üzerinde kurmak; öz Türk diline, değeri olan genişliği vermek için candan çalışılmakta olduğunu söylemeliyim.” (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, s. 377)

“Türk Tarih ve Dil Kurumlarının çalışmaları takdire layık kıymet ve mahiyet arz etmektedir. Tarih tezimizi reddedilemez delil ve belgelerle ilim dünyasına tanıtan Tarih Kurumu, memleketin çeşitli yerlerinde yeniden kazılar yaptırmış ve milletler arası toplantılara başarıyla katılarak yaptığı tebliğlerle yabancı uzmanların ilgi ve takdirlerini kazanmıştır.” (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, Cilt I, s. 411)



Eğitim, insanın ideallerini, ilkelerini ve yaşama bakışını belirler. Verilen iyi bir eğitimle insanlar aynı ortak amaçta birleşirler. Atatürk, bu konu üzerinde de titizlikle durmuş, eğitimin kültürün oluşumundaki önemini millî birlik ve beraberlik açısından ele alırken şunları ifade etmiştir:

“Yetiştirilecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekları öğrenimin sınırları ne olursa olsun, ilk önce ve her şeyden önce Türkiye'nin bağımsızlığına, kendi benliğine, millî geleneklerine düşman olan bütün unsurlarla mücadele etmek gerektiği öğretilmelidir. Dünyada uluslararası duruma göre böyle bir mücadelenin gerektirdiği manevi unsurlara sahip olmayan kişiler ve bu nitelikte kişilerden oluşan toplumlara hayat ve bağımsızlık yoktur. Çocuklarımızı aynı eğitim derecesinden geçirerek yetiştireceğiz. Kesinlikle bilmeliyiz ki iki parça hâlinde yaşayan milletler zayıftır, hastadır. Çocuklarımıza vereceğimiz öğrenim sınırları ne olursa olsun onlara esas olarak şunları öğreteceğiz: Milletine, Türkiye Devleti'ne, TBMM'ye düşman olanlarla mücadele. Bu mücadelenin sebep ve vasıtaları ile donatılmayan millet için yaşama hakkı yoktur.” (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II, 1952, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları)

Millî birlik ve beraberliğin önemini konuşmalarında sürekli belirtmiş olan önderimiz, ortak bir kültüre sahip olmak gerektiğini de devamlı vurgulamıştır. Bunun için dilin, tarihin ve eğitimin üzerinde ısrarla durmuş, çalışmalarını bu yönde yoğunlaştırmıştır.



Millî kültürümüzü oluşturan diğer unsurlarımızdan türküler, halk oyunları, bayramlar, masallar, ninniler, halk hikâyeleri, bilmeceler vb.de birlik ve beraberliğimizin sağlam temeller üzerine oturmasını sağlarlar. Söylediğimiz türküler bizim insanımızın yaşadıklarını dile getirir ve toplumun ortak ürünüdür. Halk oyunları da öyle; oynadığınız Artvin, Konya, Bitlis, Van, Manisa, Çanakkale halk oyunlarının hepsi bizim kültürümüzü yansıtır, bize aittir. Başka ülkelerde göremezsiniz çünkü o ülkelerin de kendi türküleri, kendi halk oyunları vardır. Onlar da onların ortak malıdır. "Yemen Türküsü"nü veya "Çanakkale Türküsü"nü dinlediğimizde hemen hepimiz aynı hislerle dolarız çünkü tarihimizde yaşadıklarımızı biliriz, aynı dili konuşuruz. "Çayda Çıra"yı sizin oynadığınız gibi anneleriniz, babalarınız da öğrencilik yıllarında oynamıştır. Anneniz o yıllara ait fotoğraflarını size gösterdiğinde kıyafetlerinizin aynı olduğunu görürsünüz. Burada da ortak dili yakalarız. Aynı durum bilmecelerimiz, manilerimiz, ninnilerimiz, masallarımız için de geçerlidir. Kuşaktan kuşağa aktarılır durur ve bizi biz yapar.

Sahip olduğumuz bu millî değerlerin kıymetini bilmemiz millî bilincin gerçekleşmesi ile olur. Bu bilincin kazanılması da eğitimle mümkündür. Millî kültür bilincine sahip gençler vatan, millete, devlete ve tüm insanlığa yararlı hâle gelirler.

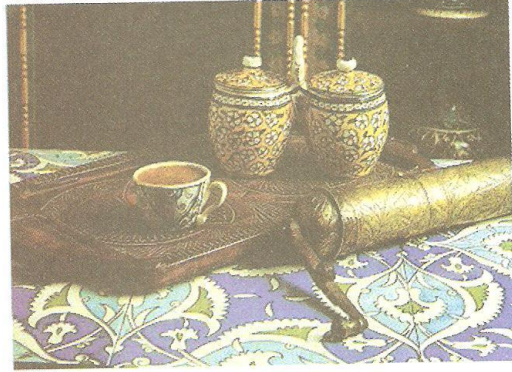
İrem TÜRKYILMAZ

ÇEKOSLOVAKYA TÜRKLERİ

Yugoslavya'da, Bulgaristan'da ufak fincan ve cezve ile kahve önüme geldiği zaman hiç yadırgamadım ama Prag'da bir hayli sürpriz tesiri yaptı bu bana...

Bütün kahvehanelerde, lokantalarda ufak sarı tepsi içinde, sarı cezve ve sapsız "tiryaki" fincanıyla veriliyordu bizim Türk kahvesi...

Ve Çekoslovakya halkı o kadar çok kahve içiyor ki bu kadarını, İtalya ve Macaristan'da görmüştük ancak!..



"Altın Prag"ın yıllardır tamir edilmeyen o güzelim tarihi binaları arasından geçerek bir opera sahnesini andıran küçük köprünün başına geldiğim zaman:

— İşte, dediler, burası hakiki Türk kahvehanesi!..

Dışarıda kalabalık bir heykel vardı... Yalvaran, dua eden insanlar, demir parmaklıklı bir zindan ve kapısında nöbet bekleyen sarıklı, pos bıyıklı, belinde palası ile iri yarı bir yeniçeri.

Kahvehane 15 metre ötedeydi; köprünün başında...

Anlattıklarına göre bu kahvehaneyi asırlarca önce ilk defa Mustafa isminde bir yeniçeri açmıştı. Budin Muhasarası sırasında esir düşen Türk, Prag'da fevkalade bir kadına âşık olmuş, memleketine geri dönmek istememişti. Kadın da onu seviyordu ama erkek ne kadar çalışkan ve becerikli ise ötekisi o nispette tembeldi ve elinden hiçbir iş gelmiyordu. Bir yandan ev işi sevmeyip diğer yandan sosyal hayata bayılması, kadının kocası yeniçeriye birtakım ilhamlar verdi. Zaten evlerine gelip gidenlere Türk usulü kahve pişirip duruyor ve pek beğenildiğini görüyordu!.. Mustafa karar verdi, Prag'da İstanbul'daki gibi bir kahvehane açacaktı. Bu hususta kadın da ona yardım edince kısa zamanda işe girişti ve muvaffak da oldu.

Türk yeniçerinin kahvehanesi ve kahve pişirme usulü dillere destan olmuş, bütün Çekoslovakya'ya yayılmaya başlamıştı. Bu sayede, karı koca da zengin olup rahata kavuşmuşlardı.

İşte şimdi hâlâ aynı usul, Yeniçeri Mustafa'nın usulü ile kahve pişiriyordu.

Prag müzelerinde bizde bulunamayan, Osmanlı Türklerine ait pek çok eser vardı. El yazması "Kur'an"lar, yağlı boya resimler, o devrin yazılı emirleri, mektupları hepsi gayet itina ile muhafaza edilmişti.

Bütùn bu vesikalardan anlaşılıyor ki Türkler Avrupa'da yağmacı olmamışlardır. Oraya İstanbul'dan, Anadolu'dan medeniyet götürmüşlerdir.

Daha önce Vlocenya (Vlosenya)'da yani bugünkü Çekoslovakya'nın güney bölgesinde Peçenekler hâkimmiş... Sonra din ve mezhep kavgaları, Tatarların, Almanların, Avusturyalıların hücumları, derebeylerinin sömürgesiyle Sloven köylüleri yaşayacak hâlden çıkmışlar; çeteler kurup hayatlarını, varlıklarını muhafazaya çalışmışlardır.



Prag'da tanıdığım meşhur Profesör Yusuf Blaşkoviç bakınız neler anlatıyor:

— Yerli halk Türk hâkimiyetinden korkmamış, çok defa kolayca ve kendi rızasıyla Türk hâkimiyetini kabul etmiştir. Çünkü Türk hâkimiyeti, Nemçe hâkimiyetinden daha adaletli, daha muntazamdı. Türk toprak ağaları, Türk beyleri eski feodallerden daha yumuşak, daha adaletliydi. Karol Medvecký (Medveçi) isminde bir tarihçi 1905'te çıkan "Detva" adlı eserinde şunları yazıyor: "1614 yılında Telegedy (Telecedi) isminde bir yüksek feodal bey, feodallerin meclisinde demiş ki: 'Halkımız Türk hâkimiyeti altında yaşayan halkı kıskanıyor. Onlar bizden daha iyi yaşama şartları içindeler.'"

Güney Slovakya'nın bazı bölgeleri 1543 yılından 1686'ya kadar Türk hâkimiyeti altında kalmış.

Hakiki bir Türk dostu olan Prof. Blaşkoviç:

— 143 yıl harp etmedik ya, diyordu. Olsa olsa bunun on-on beş yılı kavgayla geçsin... Ya 130 yıl? 130 yıl beraber yaşamış, dost olmuşuz, birbirimizin âdetlerini kapmışız, sizin yeniçeriler kızlarımıza âşık olmuş, burada kalmış... Bizim kızlar pos bıyıklı, siyah saçlı Anadolu çocuklarını sevmiş, onların peşinden İstanbul'a kadar gitmişler!

Çekoslovakların musiki hazineleri de yer altı servetleri kadar zengindi ve bunun içinde, eski Türk halk şarkılarından motifler bulunuyordu. Osmanlı ordularıyla beraber Budin'e ve Rumele'ne pek çok şair, yazar, bestekâr ve diğer kolda sanatkârlar geçmişti.

Ve görülüyor ki bazı Avrupalı tarihçiler Türkleri barbarlıkla, yağmacılıkla itham ederlerken insafsız davranmakta, yalan yazmaktadırlar!

Yılmaz ÇETİNER

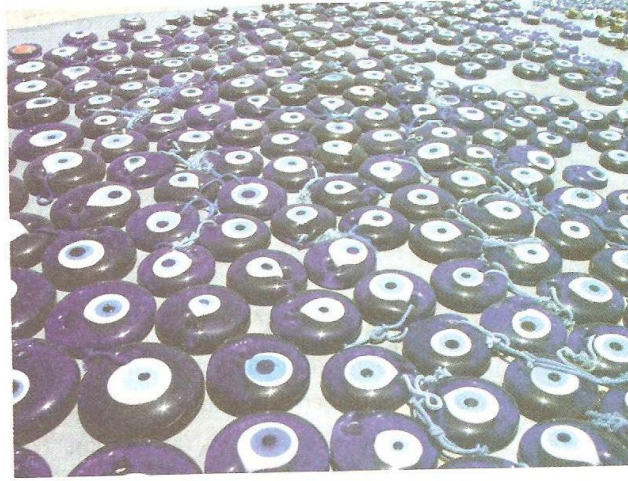
NAZAR BONCUĞU

Yemyeşil bir arazinin ortasında tuğladan yapılmış dört duvar, üzerinde ahşap bir dam. Önünde kırık cam parçaları, tenekeler, şişeler, odunlar... Odanın tek penceresi gün ışığı gelmesin diye kumaş ve naylon parçalarıyla kapatılmış. Açık kapıdan giren ışık, içeride çalışanların malzemeleri seçmeleri ve birbirlerini görmeleri için yeterli. İçeride, dört gözünden ateşler saçan, bir ejderhayı andıran kerpiçe sıvanmış yerden bitme kubbe şeklinde bir ocak var. Ocağın ağızından sürekli odunlar sürülüyor... Oda dumanlı ve sıcak. Ocağın gözlerinden içeriye beyaz renkli ya da saydam cam parçaları atılıyor küreklerle. Cam parçaları, gözlerin içine sokulan demirlerin ucunda eriyerek macun hâline geliyor. Ustalar ellerinde demirler, eriyen camı karıştırıyor durmadan... Kıpkırmızı kor hâlindeki gözün içinde macun hâline gelen cam, odanın bir köşesine bırakılıyor. Diğer köşelere ayrı ayrı sarı ve mavi camlar yerleştirilerek erimeye bırakılıyor. Ama ocağın içinde bütün camların rengi aynı: kıpkırmızı macunlar. Ustalar ayırdıkları parçaların rengini ancak koydukları yere göre ayırt edebiliyorlar. Ustalardan biri ocağın kor hâlindeki cam parçasını alıyor, sonra dışarı çıkar çıkmaz rengi maviye dönen parçayı yine ocağın üzerine bırakıyor. Sonra bana dönerek "Birkaç deneme yapalım mı?" diye soruyor. "Tabii." diyorum ve heyecanla bu ateş parçalarının nasıl nazar boncuğuna dönüşeceklerini izlemeye koyuluyorum.



Mehmet Usta, ocağın önüne küçük bir yassı taş yerleştiriyor. Eline aldığı ince uzun bir demirle ocağın içindeki macunlardan birinden küçük bir parça koparıyor. Demiri döndürerek dışarıya çıkarıyor ve taşın üzerine koyar koymaz diğer elinde tuttuğu saca üzerine bastırıp camı yassılaştırıyor. Cam, birkaç saniyede kırmızıdan laciverte dönüşürken üzerine sırasıyla ocağın aldığı beyaz, sarı ve lacivert noktaları yerleştiriyor. Bütün bu işlem bir dakika bile sürmüyor. Mehmet Usta rengi de ekledikten sonra hafifçe vurarak demiri boncuktan ayırıyor ve gözün yanındaki küçük odalardan birinde "soğumaya bırakıyor". Bir yandan karanlık, diğer yandan da Mehmet Usta'nın seri hareketleri boncuğun renklerini fark etmemi engelliyor. Boncuğa, sabaha kadar soğuyacağı deliğe konmadan önce dışarıda gün ışığında bakmak istediğimi söylüyorum. Mehmet Usta'yla birlikte ocağın çevresinde çalışan diğer ustalar da kafalarını kaldırıp hep bir ağızdan "Olmaz!" diyorlar. Mehmet Usta açıklıyor: "Boncuk daha çok sıcak, ışık ve ısı farkı boncuğu bozar, çatlatır." İsrar etmiyorum ama ustalardan biri "Hadi senin için bir boncuk fedada edelim, bir bak!" diyor ve yaptığı boncuklardan birini demirin ucunda dışarıya çıkarıyor. Boncuğu, çimenlerin üzerine koyup fotoğrafını çekiyorum. Çimenlerin bir bölümü yanıyor. Boncuğun yarısı simsiyah oluyor, renkleri birbirine karışıyor.

Yeniden karanlık ve sıcak odaya dönüyoruz. "Nazar boncuğuna nazar değdi." diyorum. Mehmet Usta, "Biz yapıyoruz ama nazar garantisini vermiyoruz." deyince kahkahalar yükseliyor ocağın etrafından... Ustalar bu ocağın başında günde 7-8 saat çalışıyorlar. Aralarındaki konuşmalar, âşıkların atışmalarını aratmıyor. Bütün gün birbirlerine takılıp duruyorlar. Sohbet eğlenceli olmazsa ocağın önünde saatler zor geçer. Bazen biri, boncuklara dalıp gidiyor ve diğerinin esprisiyle uyanıveriyor bu renkli dünyadan. Belli ki renkli sohbetleri, zengin gönülleri olmasa bu renksiz ve karanlık odadan, kırık cam parçalarından rengârenk boncuklar çıkması imkânsız.



Bazen günde 500, bazen de 1000 boncuk yapıyorlar. Mehmet Usta 35 yıldır boncuk yapıyor. Eskiden boncukçuluk babadan oğula geçmişti. Ama artık yeni nesil pek ilgilenmiyor boncukla, boncukçulukla. Türkiye'de yaklaşık yüz yıldır boncuk yapılan iki köyde, Kemalpaşa ve Cumaovası-Görece köyünde yaklaşık elli usta var, boncuk yapan. Onların yaptığı boncuklar sadece Türkiye'ye değil, bütün dünyaya dağılıyor.

Mustafa Kemal Karademir, bu işin en eskilerinden. 78 yaşındaki Mustafa Usta, 60 yıl o loş ve sıcak odadaki fırının önünde yüz binlerce boncuk üretmiş. İzmir'in kenar mahallelerinden birinde buluyoruz onu. Beş yıl önce felç geçirdiği için artık boncuk yapamadığını söylüyorlar. Ancak o, gözleri iyi görmediği için boncuk yapamadığını söylüyor. Yoksa "Bak, ellerim çalışıyor!" diyor avucunu açıp kapatarak...

Ağır işittiğinden kulağına doğru bağırarak soruyorum sorularımı. O da yakınımda olmasına rağmen, sözünü işitebilmek için bağırarak anlatıyor öyküsünü. 13 yaşında başlamış boncuk yapmaya. Daha öncesinde bulabildiği tek iş olan iplik fabrikasında çıraklıkla atılmış hayata. 7-8 ay çalıştıktan sonra parası az gelmiş. Pek de ısınmamış bu işe zaten. O zamanlar Kadifeka-

le'de otururlarmış. Arabistan'dan gelen Hüsnü, Halil ve Selim Ustalar 1930'lu yıllarda Kadifekale'de ocak açınca ona da iş çıkmış.

"Arap ustalar, beni çırak olarak yanlarına aldılar. O zamanlar deve boncuğu yaparlardı. Kalın demirlerle yapılan kalın boncuklardı bunlar. 'Katır parmağı' dediğimiz bu boncuklar develerin boynuna asılırdı. Günde 25 kuruş veriyorlardı. Ekmeğin okkası 6 kuruştı. Etin kilosu 16 kuruştı. Babam da 45 kuruş alıyordu. İyi paraydı senin anlayacağın. Mükemmel geçiniyorduk..."

Bir yıl çalışmış kalfanın yanında Mustafa Karademir. Sonra da "boncuğa oturmuş". 100 boncuk yapınca 50 para (40 para 1 kuruş) alıyormuş. Önceleri günde 2000 boncuk, eli alıştıktan sonra günde 2500 boncuk yaparmış.

"Çok hızlı boncuk yapardım. Benim üstüme adam yoktu. Evimizin kirası 50 kuruştı. Ben boncuk yaparak öderdim o kirayı."

Onun gibi çıraklar arasında ilk göz boncuğunu arkadaşı İbrahim Koçtaş'ın yaptığını anlatıyor. İlk çakır göz boncuğunuydu kendisi yapmış; küçük bir kız çocuğunun çakır renkli gözlerine bakarak...

Sonra da çeşit çeşit, renk renk göz boncukları yaratmaya devam etmişler.

Mustafa Usta, "Araplar nazar boncuğunu yapıyorlardı. Ama bizde sadece patron yapardı. Ben yapmaya uğraşırdım. Hastalanınca yerine ben oturdum ve baş kalfası oldum." diye anlatıyor. Sonradan kendi ocağını açmış. İki oğluna öğretmiş işi. Yaz kış çalışarak ekmeklerini boncuktan çıkarmışlar: "Yazları 30-40 derecede çalışırdık. Alışıyor insan sığağa. Bir keresinde göğsüme derece koydum. Derece yükseldi, yükseldi, bozuldu. Sırtımız üşür, alnımız terlerdi."

Şimdi o, torunu, torunlarının çocuklarıyla birlikte otururken iki oğlu boncuk işini sürdürüyorlar.

Bugün dükkânlarda gördüğümüz, evimizin bir köşesini ya da takılarımızı süsleyen boncuk modellerinin birçoğu onun ve mesai arkadaşlarının icadı: "Bir sürü arkadaşım, tek beyaz üzerine nokta yapardı. Bunlara temiz göz boncuğu denir. Çocukların omzuna bağlarlar. Biz çok modeller geliştirdik. Zevk işidir bu. Balıklar, peçetelikler, karagözler, damlalar..."

Peki ya nazar boncuğu? Bu boncuğun özelliği nedir ki kem gözlerden korusun çocukları... Mustafa Usta asıl nazar boncuğunun mavi üzerine sarı renkli olduğunu anlatıyor. Çünkü sarı rengin içinde kurşun var ve asıl nazardan koruyan da kurşun... "Hani insanlar nazar var mı, diye kurşun döktürürler ya. Nazar boncuğundaki kurşun da nazarı kovuyor." diyor.

Mustafa Usta, pek de aldırış etmiyor bu konuya. Onu boncuğun anlamından çok öyküsü ilgilendiriyor. Nazarı, nazarlıkları fazla konuşmadan boncuk ocağının yapılışını anlatıyor, hiçbir

ayrıntıyı kaçırmamaya özen göstererek "Önce bir çukur kazarsın odanın ortasına. Sonra 12 sıra ateş tuğlasıyla nal şeklinde örersin ocağın duvarlarını. Üstüne de beş tuğla koyup kaç kişi çalışacaksa macun tablasındaki gibi bölersin odalara... Sonra da nal şeklindeki fırının ağzını odun sürecekle şekilde açık bırakıp odaların üstünü kerpiçle sıvarsın. Odaların içinde bir defaya mahsus cam fabrikalarının artıklarından bir madde eritirsin. Bu madde bir kere erir ve olduğu yere yapışır. Böylece bu odanın içinde boncuk yapmak için eritilen camlar toprağa karışmaz."

Mustafa Usta, boncuk fırınında yakılacak odunun da önemli olduğunu söylüyor. "Çam odunundan başkası olmaz. Çünkü en iyi alevi o verir." diyor.

Ayrıntılardan sonra boncuk fırınındaki günlük işleyişi anlatıyor Mustafa Usta: "Cam ve boya akşamdan atılır, karıştırılır. Sabah herkes sırayla 05.00'te ocağı yakar. Camın erimesi için ocağın içindeki ısının 1000-1200 dereceye kadar çıkması gerekiyor. Macun hâline gelmesi içinse 800 derecelik bir ısı yeter. Cam ocağa atıldıktan 1,5-2 saat sonra erir. Herkes gelir oturur ve başlar işini yapmaya..."

Bunları anlatırken 60 yılın anıları geçiyor gözlerinin önünden belli ki. Özlüyor boncuk yapmayı. Tesellisi oğullarının da onun izinde gitmesi. Kim bilir belki torunları da...

Görece ve Kemalpaşa'da yapılan boncukların büyük bir kısmı İzmir'de Kemeraltı'ndaki küçük bir dükkâna getiriliyor çuvalarla, oradan da Türkiye ve dünyaya dağılıyor.

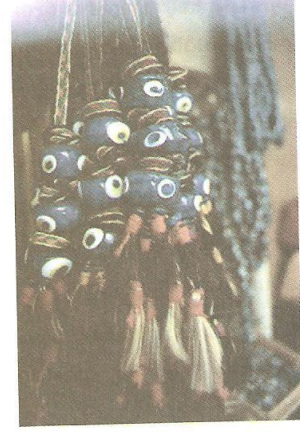
Kemeraltı'ndaki dükkânda yerden tavana her yer mavi, sarı, yeşil, kırmızı boncuklarla kaplı. Dükkânın önünde fırından taze çıkmış boncuklardan, takılar ve hediyelik eşyalar yapan Hüseyin Alp, dededen boncuk tüccarı. 1983 yılında eczacı kalfası olarak çalışırken babası rahatsızlanınca kendi deyimıyla "boncukçu" dükkânında buluyor kendisini. Ama boncuk satmadan önce ocağına gidip işi öğrenmek istiyor: "Elime uzun bir demir verdiler. Cam sıcakken bu demiri sarar ama ocaktan çıktıktan birkaç saniye sonra demir camı bırakır. O zaman ben bunu bilmiyorum. Elimdeki demirle camı ocaktan çıkarttım, boncuğu yapacağım ama bir türlü demirden kurtaramıyorum. Ustalar gülmekten kırıldılar. Bunun için çok ani ve usta hareketler gerekiyor. 3-4 saatlik bir çalışmayla basit bir boncuk yapmayı başardım. İnsan çalışırsa 2-3 ayda işi tam anlamıyla öğrenir. Ancak ustalaşmak zaman ister."



Kemeraltı'ndaki küçük dükkâna gelenlerin sayesinde deyim yerindeyse oldukça geniş bir "nazarlık kültürü"ne sahip Hüseyin Alp. Dükkânında sattıkları da sadece göz boncukları, takılar ve hediyelik eşyalar değil elbet. Nazara karşı koruyan her türlü boncuğu onun dükkânında bulmak mümkün.

Nazara karşı Türkiye’de çeşit çeşit boncuk kullanılıyor. Yörükler "dalgöz" adını verdikleri deve boncuğunu çocuklarına, develerine ve kemerlerine takıyorlar. Aynı boncuğa, Karadeniz’de "yılanbaşı", Antep’te "itboncuğu" diyorlar. Bu boncuklar Filipinler’den gelen deniz kabuklarından yapılıyor. Amerikalılar ise genelde yeşil boncuk istiyorlar.

Görece’nin, Kemalpaşa’nın fırınlarına giren camlar, ustaların ellerinde yeniden doğuyor boncuk olarak... Loş ve sıcak bir odadan çıkıp Kemeraltı’ndaki tarihî dükkâna getiriliyorlar. Bazısı bakırlar, gümüşler, derilerle süsleniyor, bazısı tek başına mağrur bekliyor sahibini... Bazısıysa kötü gözlerden korumak için sarırsızlanıyor, yeni doğmuş bebekleri, yeni evli çiftleri, evleri, eşyaları, cüzdanları, çantaları, arabaları, iyi süt veren inekleri, yarış atlarını, köpekleri, kedileri, koyunları, keçileri, develeri, tarlaları, ağaçları, çiçekleri...



Oya AYMAN



Ek 3. Ders Planları

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN UYGULANDIĞI DENEY GRUBUNA İLİŞKİN “MİLLİ KÜLTÜRÜN ÖNEMİ KONUSU” DERS PLANI ÖRNEĞİ

Sınıf: 7-B

Ders: Türkçe

Konu: Milli Kültürün Önemi

Süre: 8 ders saati

Amaç: Okuduğunu anlama stratejilerini öğrenerek, ilgili metne uygulayabilmek ve okuduğu metni anlamak.

Araç-Gereç ve Materyaller: Okuduğunu anlama stratejilerine yönelik hazırlanmış kartonlar, öğrenci ders kitabı, konu için hazırlanmış çalışma sayfaları

Öğrenci kazanımları:

1.Tahmin etme stratejisini öğrenme ve kullanma

- 1.1. Tahmin etme stratejisini tanımlar.
- 1.2. Tahmin etme stratejisini ne zaman kullanacağını bilir.
- 1.3. Tahmin etme stratejisini nasıl kullanacağını bilir.
- 1.4. Tahmin etme stratejisinin faydalarını bilir.
- 1.5. Okuma için amaç belirler.
- 1.6. Başlıktan ve görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
- 1.7. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
- 1.8. Okuma sürecinde ve sonrasında tahminlerinin doğruluğunu karşılaştırır.
- 1.9. Önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağ kurar.

2. K-W-L stratejisini öğrenme ve kullanma

- 2.1. K-W-L stratejisini tanımlar
- 2.2. K-W-L stratejisini ne zaman kullanacağını bilir
- 2.3. K-W-L stratejisini nasıl kullanacağını bilir.

2.4. K-W-L stratejisinin faydalarını bilir

2.5. K-W-L tablosunu nasıl dolduracağını bilir.

3. Soru sorma stratejisini öğrenme ve kullanma

3.1. Soru sorma stratejisini tanımlar

3.2. Soru çeşitlerini bilir

3.3. Soru sorma stratejisini ne zaman kullanacağını bilir

3.4. Soru sorma stratejisini nasıl kullanacağını bilir.

3.5. Soru sorma stratejisinin faydalarını bilir

3.6. Metinle ilgili sorulara cevap verir

3.7. Metine yönelik soru hazırlar

3.8. Çıkardığı özete yönelik soru hazırlar

4. Bağ kurma stratejisini öğrenme ve kullanma

4.1. Bağ kurma stratejisini tanımlar

4.2. Farklı çeşitlerde bağ kurulabileceğini bilir

4.3. Bağ kurma stratejisini ne zaman kullanacağını bilir

4.4. Bağ kurma stratejisini nasıl kullanacağını bilir.

4.5. Bağ kurma stratejisinin faydalarını bilir

4.6. Metinden kendine bağ kurar

4.7. Metin içinde bağ kurar

4.8. Metinden metine bağ kurar

4.9. Metinden dünyaya bağ kurar

5. Zihinde canlandırma stratejisini öğrenme ve kullanma

5.1. Zihinde canlandırma stratejisini tanımlar

5.2. Zihinde canlandırma stratejisini ne zaman kullanacağını bilir

5.3. Zihinde canlandırma stratejisini nasıl kullanacağını bilir.

5.4. Zihinde canlandırma stratejisinin faydalarını bilir

5.5. Okuduğu metni zihinde görsel olarak yapılandırır

6. Özetleme stratejisini öğrenme ve kullanma

6.1. Özetleme stratejisini tanımlar

6.2. Özetleme stratejisini ne zaman kullanacağını bilir

6.3. Özetleme stratejisini nasıl kullanacağını bilir.

6.4. Özetleme stratejisinin faydalarını bilir

6.5. Metindeki anahtar kelimeleri belirler

6.6. Metnin ana konusunu belirler

6.7. Metindeki yardımcı fikirleri belirler

6.8. Metindeki önemsiz bilgiyi ayırır

6.9. Metindeki karakterleri bilir

6.10. Metindeki olayların oluş sırasını bilir

6.11. Metindeki sebep sonuç ilişkilerini belirler

6.12. Metindeki amaç sonuç ilişkilerini belirler

6.13. Kendi cümleleriyle metni ifade eder.

7. Netleştirme stratejisini öğrenme ve kullanma

7.1. Netleştirme stratejisini tanımlar

7.2. Netleştirme stratejisini ne zaman kullanacağını bilir

7.3. Netleştirme stratejisini nasıl kullanacağını bilir.

7.4. Netleştirme stratejisinin faydalarını bilir.

7.5. Metinden hareketle bilmediği kelimelerin anlamını çıkarır

7.6. Metindeki örtülü anlamları bulur

7.7. Anlamı netleştirmek için birincil ve ikincil kaynaklara başvurur

7.8. Anlamadığı noktalara geri dönüşler yapar

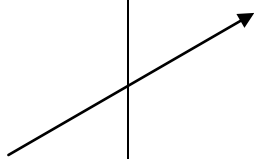
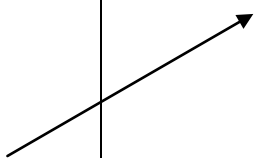
7.9. Anlama sürecini denetler.

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

1. Öğrencilere bir önceki derste kendilerine bahsedilen uygulamanın amacını, yöntemini hatırlayıp hatırlamadıklarını sorunuz.
2. Cevapları dinleyerek, okuduğunu anlama stratejileri hakkında neler hatırladıklarını kontrol ediniz. Uygulamada kullanacağımız stratejileri tekrar sıralayınız.
3. Strateji öğretimine başlayacağınızı belirterek, öğrencilerden ders kitaplarından “Milli Kültürün Önemi” adlı metni açmalarını ve “Milli Kültürün Önemi Çalışma Sayfasını” çıkarmalarını isteyiniz.
4. Öğrencilerden metnin başlığını, metindeki görselleri ve metni genel olarak incelemelerini isteyiniz.

GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

1. Öğrencilerden çalışma sayfalarında bulunan birinci etkinliğe bakmalarını isteyiniz.
2. Etkinlikte yer alan tablonun ne işe yarayabileceğini sorunuz. Cevapları dinleyerek, tablonun aslında, okuduğunu anlama stratejisini kullanmaya yönelik hazırlandığını belirtiniz. K-W-L stratejisi için hazırlanmış olan görseli tahtaya yapıştırınız. K-W-L stratejisini ve tablonun nasıl kullanılacağını açıklayınız.
3. Tablonun birinci (ne biliyorum) ve ikinci (ne öğrenmek istiyorum) sütununun öğrenciler tarafından doldurulmasını sağlayınız.

NE BİLİYORUM?	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?	NE ÖĞRENDİM?
		

4. Öğrencilere metnin başlığına ve metindeki görsellere tekrar bakmalarını söyleyiniz.

5. Çalışma sayfasında yer alan ikinci etkinliğe dikkatlerini çekiniz. Öğrencilere resimlerle ilgili sorular yöneltiniz.

- Resimdekiler kimler?
- Atatürk ve yanındakiler neredeler? Ne yapıyorlar?
- Neden böyle giyinmişler?
- Atatürk sizce ne anlatıyor?
- Hiç müzeye gittiniz mi? Gittiğinizde nasıl hissedersiniz?
- Başlıkla metnin içeriği örtüşüyor mu?
- Resimlere bakarsak metinde hangi konulara değinilecek olabilir?

Bu tür sorular aynı zamanda cevabı metinde olan, cevabı ön bilgilere dayanan, araştırmaya dayanan sorulara da örnektir. Öğrencilerin metinden metine, metinden kendine ve metinden dünyaya da bağ kurmasına da yardım eder. Soruları öğrencilerin ve sınıfın durumuna göre çeşitlendirilebilirsiniz.

6. Çalışma kağıdında yer alan ikinci etkinliği doldurmalarını isteyiniz.

Metnin İlgili Kısmı	Tahminlerim	Tahminlerimin Doğruluğu
Başlığa bakarak;		
Resimlere bakarak;		
1. Resim		
2. Resim		
3. Resim		
4. Resim		

7. “ Neden tahmin ediyoruz?” sorusunu sınıfa yöneltiniz. Yanıtların ardından tahmin etme stratejisi görselini tahtaya yapıştırarak öğrencilere stratejiyi açıklayınız.

Kendiniz bir tahminde bulunarak öğrencilere model olunuz. Tahminleri metindeki bilgilerle karşılaştırmanın önemini vurgulayınız.

8. Birinci paragrafın konusu hakkında tahmin yürütmelerini isteyerek, tabloya not ettiriniz. Öğrencilerden birinci paragrafı okumalarını isteyiniz. 1. paragraf için okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanması tablosuna göz gezdirmelerini söyleyiniz.

Tahmin Etme (NE OLABİLİR)	Özet Çıkarma (ÖNEMLİ NOKTALAR NELER?)
Soru Sorma	Netleştirme (NERELERİ ANLAMADIM?)
Soru: Cevap:	
Soru: Cevap:	

9. Öğrencilerin özet çıkarma, soru sorma ve netleştirme stratejileri hakkındaki ön bilgilerini yoklayarak, tahtaya stratejilerle ilgili görselleri yapıştırarak stratejilerin bilgisini veriniz.

10. Tekrar birinci paragrafta dönerek; “Hangi noktalara dikkat etmeliyiz?”, “ Bu paragrafta gözünüze ne çarptı?” vb. soruları öğrencilere yöneltiniz.

- Kültürün tanımı, kültürün kapsamı, millet nasıl oluşur, milli kültür şeklinde cevaplar beklenebilir.

11. Öğrencilerden önemli noktaları göz önüne alarak paragrafın özetini çıkarmalarını ve çıkardıkları özeti tablonun ilgili kısmına yazmalarını isteyiniz. Zorlanan öğrencilere rehberlik ediniz.

12. Belirlenen önemli noktalara ve yazılan özetlere yönelik sorular yazmalarını ve bu soruları cevaplamalarını isteyiniz.

- Model olma amacıyla “Kültür nedir? Kültürün kapsamı nedir? Millet nasıl oluşur? Milli kültür nedir?” vb. örnekler verilebilir.

13. Öğrencilerle birlikte okunan paragrafı tekrar gözden geçirin, anlaşılmayan kelimeler varsa not etmelerini isteyiniz ve anlamlarını metinden çıkarmaları konusunda öğrencilere rehberlik ediniz. Akranlarından, kitabından ya da sözlükten yardım alarak anlamı yapılandırması için teşvik ediniz. Anlaşılan kısım, 1. paragraf için hazırlanan, tablonun netleştirme (netleştirme) bölümüne yazmalarını isteyiniz.

14. Birinci paragraf ile ilgili okuma anlama çalışmaları tamamlanınca tablonun “Tahmin Etme” kısmına geri dönünüz ve öğrencilerden paragrafla ilgili tahminlerinin doğru olup olmadığını karşılaştırmalarını ve sonucu altına not düşmelerini isteyiniz.

15. Öğrencilerin birinci paragrafta yönelik çalışmalarını sınıfı dolaşarak kontrol ediniz.

16. Öğrenciler hazır olunca ikinci paragraf için okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanma sürecine başlayınız.

17. Her bir stratejiyi kullanırken önemine, kullanım amacına ve kullanma şekline tekrar değininiz.

18. İkinci paragrafın işlenişini tablolastırırsak;

Tahmin Etme (NE OLABİLİR)	Özet Çıkarma (ÖNEMLİ NOKTALAR NELER?)
<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilere 2. paragrafta neden bahsedilmiş olabileceğini sorunuz.2. Burada öncelikle kendi tahmininizi söyleyerek öğrencileri yönlendiriniz.3. Öğrencilere söz vererek tahminlerini dinleyiniz ve etkinlik kağıdına not almalarını isteyiniz.4. 2. paragrafı sınıfta okutunuz.	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilerden önemli noktaları not etmelerini isteyiniz.2. Kendiniz için önemli bir noktayı söyleyerek öğrencileri yönlendiriniz.3. Öğrencilerden önemli noktaları etkinlik kağıdına not almalarını isteyiniz.<ul style="list-style-type: none">• Cumhuriyetin temeli kültürdür• Millet• Milli kültür/millet• Dil/tarih/egitimörnek olarak verilebilir.4. Bu noktaları içeren özetler yazmalarını isteyiniz.5. Öğrencilerden yazdıklarını sınıfta paylaşmalarını isteyiniz.<ul style="list-style-type: none">• Burada eklemek istediğiniz önemli noktalar varsa lütfen belirtiniz.

Soru Sorma	Netleştirme (NERELERİ ANLAMADIM?)
<p>1. Bu adımda öğrencilerden çıkarmış oldukları özetlere sorular yöneltmelerini ve cevaplamaları gerektiğini hatırlatınız.</p> <p>2. Kendiniz bir örnek veriniz “Milli kültür neden önemlidir?” gibi.</p> <p>3. Öğrencilere soru ve yanıtlarını not almaları için süre veriniz.</p> <p>4. Öğrencilerden yazdıklarını sınıfla paylaşımlarını isteyiniz.</p> <p>5. Sizin için özellikle öğrenilmesi gereken noktalar varsa öğrencileri o noktalara yönelik sorular ve cevaplar yazmaları için yönlendirebilirsiniz. Önemsiz kısımları ise geçebilirsiniz.</p> <p>Örnek: Soru: Millet kimlerden oluşur? Cevap: Millet aynı kültürden insanların oluşturduğu toplumdur.</p> <p>Soru: Millet ve milli kültür arasında nasıl bir ilişki olabilir? Cevap: Milli kültür milleti ayakta tutan en önemli unsurdur.</p>	<p>1. Bilmedikleri kelimeleri veya anlamadıkları cümleleri bu bölüme yazmaları isteyiniz.</p> <p>2. Öğrencilerden önce kelimelerin geçtiği cümleye ya da paragrafın tümüne bakarak anlamı çıkarmaları isteyiniz. Çıkaramazlarsa arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapabilirler. Sözlüklerden yararlanabilirler.</p> <p>3. Öğrencilere kelimeleri not ettiriniz.</p> <p>4. Anlaşılan kısmı yazmalarını isteyiniz .</p> <p>• İlgili paragraflar için eklemek istediklerinizi lütfen ekleyiniz.</p>

19. İkinci paragraf için öğrencilerden tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etmelerini ve sonucu altına not etmelerini isteyiniz.

20. 3.4. ve 5. paragrafları işlerken önceki uygulamada olduğu gibi her bir stratejiyi kullanırken önemine, kullanım amacına ve kullanma şekline tekrar değininiz.

21. 3.4. ve 5. paragrafların işlenişini tablo ile ifade edersek:

<p>1. Adım: Tahmin Etme (NE OLABİLİR)</p>	<p>2. Adım: Özet Çıkarma (ÖNEMLİ NOKTALAR NELER?)</p>
<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilere 3.4 ve 5. Paragraflarda neden bahsedilmiş olabileceğini sorunuz.2. Burada öncelikle kendi tahmininizi söyleyerek öğrencileri yönlendiriniz.3. Öğrencilere söz vererek tahminlerini dinleyiniz ve etkinlik kağıdına not almalarını isteyiniz.4. 3.4. ve 5. Paragrafları sınıfta okutunuz.5. Uygulama sonunda tahmininizin ve öğrencilerin tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol ediniz.	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilerden önemli noktaları not etmelerini isteyiniz.2. Kendiniz için önemli bir noktayı söyleyerek öğrencileri yönlendiriniz.3. Öğrencilerden önemli noktaları etkinlik kağıdına not almalarını isteyiniz.4. Öğrencilerden yazdıklarını sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. <ul style="list-style-type: none">• Dilin önemi,• Türk harflerinin kabul tarihi,• Türk dil kurumu,• Ardından yaşanan süreç vb. örnek olarak verilebilir. <ol style="list-style-type: none">4. Öğrencilerden yazdıklarını sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. <ul style="list-style-type: none">• Burada eklemek istediğiniz önemli noktalar varsa lütfen belirtiniz.
<p>3. Adım: Soru Sorma</p>	<p>4. Adım: Netleştirme (NERELERİ ANLAMADIM?)</p>
<ol style="list-style-type: none">1. Bu adımda öğrencilerden çıkarmış oldukları özetlere sorular yöneltmelerini ve cevaplamaları gerektiğini hatırlatınız.2. Kendiniz bir örnek veriniz “Dil niçin önemlidir?” gibi.3. Öğrencilere soru ve yanıtlarını not almaları için süre veriniz.4. Öğrencilerden yazdıklarını sınıfla paylaşmalarını isteyiniz.5. Sizin için özellikle öğrenilmesi gereken noktalar varsa öğrencileri o noktalara yönelik sorular ve cevaplar yazmaları için yönlendirebilirsiniz. Önemsiz kısımları ise geçebilirsiniz.	<ol style="list-style-type: none">1. Bilmedikleri kelimeleri veya anlamadıkları cümleleri bu bölüme yazmaları istenir.2. “Türk dili, dillerin en zenginlerindedir; yeter ki bu dil şuurla işlensin” cümlesini anlayıp anlamadıkları, şuur kelimesinin anlamını bilip bilmedikleri sorulur.3. Paragraflarda yer alan; şuur, tetkit, cemiyet, teşkilat, suret kelimeleri eğer anlamları bilinmiyorsa açığa kavuşturulur.4. Öğrencilerden önce kelimelerin geçtiği cümleye bakarak anlamını çıkarmaları istenir. Çıkaramazlarsa arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapabilirler.

<p><u>Örnek:</u></p> <p>Soru: Türk Dil Kurumu hangi aşamalardan geçerek açılmıştır?</p> <p>Cevap: Yeni Türk harflerinin kabulünün ardından 1932 yılında Türk Dili Tetkik Cemiyeti adıyla kurulmuş sonra Türk Dil Kurumu adını almıştır.</p> <p>Soru: Yeni alfabemizin kabulünden sonra hangi çalışmalar yapılmıştır? Ne gibi yararları olmuştur?</p> <p>Cevap: TDK'nın açılması, okullarda yeni alfabenin öğretilmesi. Okuryazar sayısının artması ve aydınlar ile halk arasındaki ilişkinin artması örnek olarak verilebilir.</p> <p><u>Lütfen aşağıdaki soruları sınıfa sorunuz:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• <u>Öğrencilere etkinlik kağıdının sağ üstünde yer alan amblemin kime ait olduğu sorulur; cevap</u> TDK'dır.• <u>Öğrencilere okuryazar sayımızın neden az olabileceği sorularak tahmin yürütmeleri istenir.</u> Cevap; 1. Dünya savaşında özellikle Çanakkale Cephesinde ve Kurtuluş Savaşlarında aydın kesimimizin çoğunu kaybetmemiz olacaktır. <p>Yukarıda yer alan sorular öğrencilerin metinler-dersler arası bağ kurmalarına yarayacaktır. Bu kısımda bağ kurma stratejisinin üzerinde tekrar durunuz.</p>	<p>5. Öğrencilere kelimeler anlamlarını not ettiriniz.</p> <p>6. Anlaşılan kısmı yazmalarını isteyiniz.</p> <ul style="list-style-type: none">• İlgili paragraflar için eklemek istediklerinizi lütfen ekleyiniz.
---	--

22. 6.7 ve 8. paragrafların işlenişini tablo ile ifade edersek;

23. 9. ve 10., 11., 12. ve 13. paragrafları işlerken öğrencilerin stratejileri bireysel olarak uygulamalarına imkan sağlayınız. Süreç boyunca öğrencileri sürekli yönlendirerek, uygulamanın doğru işleyip işlemediğini kontrol ediniz. Çalışma kağıtlarında doldurdukları tabloları değerlendiriniz. Arkadaşlarıyla yardımlaşmalarına izin veriniz.

24. Tüm metni sesli/sessiz okuma yaptırarak tekrar okutunuz.

SONUÇ ETKİNLİKLERİ

1. Çalışma sayfasındaki etkinlikler tamamlandıca, Atatürk'ün milli kültür konusunda yaptıklarını gözlerini kapayarak zihinlerinde canlandırmalarını isteyiniz. Zihinde canlandırma stratejisinin amacı, uygulanışı ve anlamaya faydalarına tekrar değininiz.

2. Çalışma sayfasının birinci etkinliğine geri dönerek öğrencilerden “Ne öğrendim?” kısmını doldurmalarını isteyiniz. Doldurma eylemi bittikten sonra öğrencilerden “Ne öğrenmek istiyorum?” ve “Ne öğrendim?” bölümlerine yazdıklarını karşılaştırarak değerlendirmelerini isteyiniz, öğrencilere yazdıkları hakkında konuşmaları için söz veriniz. K-W-L stratejisine kısaca değininiz.

NE BİLİYORUM?	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?	NE ÖĞRENDİM?

3. Çalışma sayfasının ikinci etkinliğine geri dönerek öğrencilerden “Tahminlerimin doğruluğu ” kısmını doldurmalarını isteyiniz. Doldurma eylemi bittikten sonra öğrencilerden “Tahminlerim” ve “Tahminlerimin doğruluğu” bölümlerine yazdıklarını karşılaştırarak değerlendirmelerini isteyiniz, öğrencilere yazdıkları hakkında konuşmaları için söz veriniz.

Metnin İlgili Kısmı	Tahminlerim	Tahminlerimin Doğruluğu
Başlığa bakarak;		
Resimlere bakarak;		
1. Resim		
2. Resim		
3. Resim		
4. Resim		

DEĞERLENDİRME

- 1.** Öğrencilerden doldurmuş oldukları çalışma sayfalarını toplayınız. Her öğrencinin her kısmı okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanmasına uygun olarak doldurduğundan emin olunuz.
- 2.** Öğrencilerin uygulama hakkında sözlü düşüncelerini alınız.

**OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN UYGULANDIĞI DENEY
GRUBUNA İLİŞKİN “ÇEKOSLOVAKYA TÜRKLERİ METNİ” DERS
PLANI ÖRNEĞİ**

Sınıf: 7-B

Ders: Türkçe

Konu: Çekoslovakya Türkleri

Süre: 4 ders saati

Amaç: Okuduğunu anlama stratejilerini öğrenerek, ilgili metne uygulayabilmek ve okuduğu metni anlamak.

Araç-Gereç ve Materyaller: Okuduğunu anlama stratejilerine yönelik hazırlanmış kartonlar, öğrenci ders kitabı, konu için hazırlanmış çalışma sayfaları

Öğrenci kazanımları:

1.Tahmin etme stratejisini öğrenme ve kullanma

- 1.1. Tahmin etme stratejisini tanımlar
- 1.2. Tahmin etme stratejisini ne zaman kullanacağını bilir
- 1.3. Tahmin etme stratejisini nasıl kullanacağını bilir
- 1.4. Tahmin etme stratejisinin faydalarını bilir
- 1.5. Okuma için amaç belirler
- 1.6. Başlıktan ve görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder
- 1.7. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur
- 1.8. Okuma sürecinde ve sonrasında tahminlerinin doğruluğunu karşılaştırır
- 1.9. Önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağ kurar

2. K-W-L stratejisini öğrenme ve kullanma

- 2.1. K-W-L stratejisini tanımlar
- 2.2. K-W-L stratejisini ne zaman kullanacağını bilir
- 2.3. K-W-L stratejisini nasıl kullanacağını bilir

2.4. K-W-L stratejisinin faydalarını bilir

2.5. K-W-L tablosunu nasıl dolduracağını bilir

3. Soru sorma stratejisini öğrenme ve kullanma

3.1. Soru sorma stratejisini tanımlar

3.2. Soru çeşitlerini bilir

3.3. Soru sorma stratejisini ne zaman kullanacağını bilir

3.4. Soru sorma stratejisini nasıl kullanacağını bilir

3.5. Soru sorma stratejisinin faydalarını bilir

3.6. Metinle ilgili sorulara cevap verir

3.7. Metine yönelik soru hazırlar

3.8. Çıkardığı özete yönelik soru hazırlar

4. Bağ kurma stratejisini öğrenme ve kullanma

4.1. Bağ kurma stratejisini tanımlar

4.2. Farklı çeşitlerde bağ kurulabileceğini bilir

4.3. Bağ kurma stratejisini ne zaman kullanacağını bilir

4.4. Bağ kurma stratejisini nasıl kullanacağını bilir

4.5. Bağ kurma stratejisinin faydalarını bilir

4.6. Metinden kendine bağ kurar

4.7. Metin içinde bağ kurar

4.8. Metinden metine bağ kurar

4.9. Metinden dünyaya bağ kurar

5. Zihinde canlandırma stratejisini öğrenme ve kullanma

5.1. Zihinde canlandırma stratejisini tanımlar

5.2. Zihinde canlandırma stratejisini ne zaman kullanacağını bilir

5.3. Zihinde canlandırma stratejisini nasıl kullanacağını bilir

5.4. Zihinde canlandırma stratejisinin faydalarını bilir

5.5. Okuduğu metni zihinde görsel olarak yapılandırır

6. zetleme stratejisini öğrenme ve kullanma

6.1. zetleme stratejisini tanımlar

6.2. zetleme stratejisini ne zaman kullanacağını bilir

6.3. zetleme stratejisini nasıl kullanacağını bilir

6.4. zetleme stratejisinin faydalarını bilir

6.5. Metindeki anahtar kelimeleri belirler

6.6. Metnin ana konusunu belirler

6.7. Metindeki yardımcı fikirleri belirler

6.8. Metindeki nemsiz bilgiyi ayırır

6.9. Metindeki karakterleri bilir

6.10. Metindeki olayların oluş sırasını bilir

6.11. Metindeki sebep sonuē ilişkilerini belirler

6.12. Metindeki amaē sonuē ilişkilerini belirler

6.13. Kendi cümleleriyle metni ifade eder.

7. Netleştirme stratejisini öğrenme ve kullanma

7.1. Netleştirme stratejisini tanımlar.

7.2. Netleştirme stratejisini ne zaman kullanacağını bilir.

7.3. Netleştirme stratejisini nasıl kullanacağını bilir.

7.4. Netleştirme stratejisinin faydalarını bilir.

7.5. Metinden hareketle bilmediği kelimelerin anlamını çıkarır.

7.6. Metindeki rtl anlamları bulur.

7.7. Anlamı netleştirmek için birincil ve ikincil kaynaklara başvurur.

7.8. Anlamadığı noktalara geri dönüşler yapar.

7.9. Anlama sürecini denetler.

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

1. Öğrencilerin bir önceki metinde uygulanan okuduğunu anlama stratejileri hakkında neler hatırladıklarını kontrol ediniz. Öğrencilerden öğrendikleri stratejileri sıralamalarını isteyiniz.
2. Stratejilerle ilgili materyalleri tahtaya asınız.
3. Farklı öğrencileri kaldırarak ilgili stratejiyi ve stratejinin nasıl kullanıldığını açıklamasını isteyiniz.
4. “Çekoslovakya Türkleri” adlı metni de aynı yolla işleyeceğinizi söyleyiniz.
5. Öğrencilerden “Çekoslovakya Türkleri Çalışma Sayfasını” çıkarmalarını isteyiniz.
6. Öğrencilerden çalışma sayfasında yer alan haritayı incelemelerini isteyiniz.
7. Haritanın hangi kıtaya ait olduğunu, haritada tanıdıkları ülkeler olup olmadığını sorunuz. Öğrencilere söz vererek cevaplarını dinleyiniz.
8. Daha önce yurtdışına çıkan olup olmadığı şeklinde sorular sorabilirsiniz.

GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

1. Öğrencilerden birinci, ikinci ve üçüncü soruyu cevaplamalarını isteyiniz. 3.sorudan yer alan “tahmin ediniz” ifadesinin üzerinde durarak, stratejiden nasıl yararlandığımızı sınıfa sorunuz.
2. Öğrencilerden diğer soruları cevaplandırmalarını isteyiniz. Soruların cevaplarını sınıfta tartışınız. “Acaba soruların hepsinin cevabını metinde bulabilecek miyiz?” diyerek öğrencilerin dikkatini çekiniz ve sorulara metni okuduktan sonra tekrar döneceğimizi belirtiniz.
3. Çalışma sayfasının bir sonraki bölümüne geçmelerini ve tabloya göz gezdirmelerini isteyiniz.
4. Tabloyu hatırlayıp hatırlamadıklarını sorunuz. Öğrencilerden beklediğimiz cevap “K-W-L tablosu” olacaktır. K-W-L stratejisini öğrencilere tekrar sorarak, öğrencilerin eksik bilgilerini tamamlayınız.
5. Öğrencilerden tablonun birinci ve ikinci satırını doldurmalarını isteyiniz. Üçüncü satırı neden doldurmadığımız ve ne zaman dolduracağımızı sorunuz.
6. Çalışma sayfasında yer alan diğer tabloya geçiniz.
7. Çekoslovakya Türkleri kısa bir metin olduğu için stratejileri tüm metne uygulayabilir ya da metni uygun gördüğünüz şekilde bölümlere ayırarak uygulama yapabilirsiniz.

8. İlgili tablo için okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanması;

Tahmin Etme (NE OLABİLİR)	Özet Çıkarma (ÖNEMLİ NOKTALAR NELER?)
<p>Açıklama: 1. Sayfada yer alan 8. sorudaki tahmininizin doğru olup olmadığını buraya yazınız.</p> <p>Metin işlendikten sonra 7. ve 8. Soru ile ilgili tahminlerin karşılaştırılmasını bu bölüme yazmalarını isteyiniz.</p> <p>Uygun gördüğünüz noktalarda öğrencilerden bir sonraki bölümde neler olacağını tahmin etmelerini, not almalarını ve metni okudukça bu tahminlerini karşılaştırmalarını isteyebilirsiniz.</p> <p>Örneğin: “-İşte dediler, burası hakiki Türk kahvehanesi!...” cümlesinden sonra, “Prag’da tanıdığım meşhur Profesör Yusuf Blaşkoviç bakınız neler anlatıyor:” cümlesinden sonra tahmin etme stratejisi kullanılabilir.</p>	<p>Örneğin: Kahvehanenin açılması, Türklerin Avrupa’daki rolü, Çekoslovakya bölgesinde hüküm süren devletler vb. gibi noktaların öğrencilerin özetlerinde yer almaları beklenebilir.</p> <ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere özetleme stratejisi hakkında tekrar bilgi vererek, özetlemenin nasıl yapılacağına değininiz. Öğrencilere özetlerinden örnekler okutarak diğer öğrencilerden özetin uygunluğuna yönelik görüş alın.
Soru Sorma	Netleştirme (NERELERİ ANLAMADIM?)
<p>Soru: Mustafa’nın Prag macerası nasıl başlamış? (yanıtı metinde bulunan soru) Soru: Yazar neden Prag’da Türk kahvesi içince çok şaşırıyor? (yanıtı metinde olmayan soru) gibi farklı sorular öğrencilere yöneltilerek öğrenciler araştırmaya ve düşünmeye sevk edilebilir.</p> <p>Bu bölümde öğrencilerden çıkardıkları özete yönelik sorular yazmalarını ve cevaplamalarını isteyiniz. Ayrıca tüm metin işlendikten sonra öğrencilerden cevabı metinde olmayan sorular yazmalarını ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak sorulara yanıt aramaları istenebilir.</p>	<p>Metinde öğrencilerin zorluk çekeceği kelimeler; veniçeri, nispet, muvaffak olmak, itina, muhafaza, hakiki, mezhep, vesika, yağmacı, derebeylik, sömürge, Nemçe, muntazam, feodal, barbar olarak sıralanabilir. Sınıfın bilgi düzeyine göre kelime sayısı artabilir ya da azalabilir.</p> <p>Öğrencilerin hangi kelimeleri ya da bölümleri anlamadığını öğrencilere sorular yönelterek tespit ediniz. Rehberlik ederek anlamı metinden çıkarmalarına yardımcı olunuz. Öğrencilerden görüş alın. Arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmaları ya da sözlük kullanmaları için teşvik ediniz. Açığa kavuşturulan kısmı not almalarını isteyiniz.</p> <ul style="list-style-type: none">• Netleştirme stratejisi sizce neden önemli olabilir? sorusunu yöneltiliniz.

9. Tüm metni öğrencilerden sesli/sessiz okumalarını isteyiniz.
10. Çalışma sayfasında yer alan yedinci ve sekizinci sorulara yönelik karşılaştırmaları tablonun tahmin bölümüne yazmalarını ve sonuçları değerlendirmelerini isteyiniz.
11. Çalışma sayfasının başında yer alan sorulara geri dönüş yapınız.
12. Sorulardan hangilerinin metni okuduktan sonra cevaplanabileceği, hangilerinin ise cevaplanamayacağı üzerine fikir yürütmelerini sağlayınız. Öğrencilere soru çeşitlerini hatırlayıp hatırlamadıklarını sorunuz. Soru çeşitlerini öğrencilere tekrar hatırlatarak hangi sorunun hangi gruba dâhil edilebileceği üzerinde öğrenci fikirlerini alınız.
 - Yukarıda verilen haritada **Çekoslovakya**'yı gösterebilir misiniz? (Cevabı metinde olmayan soru)
 - Günümüzde Avrupa ülkeleri arasında Çekoslovakya var mıdır? Neden? (Cevabı metinde olmayan soru)
 - Sizce Türkler başlıca nerelerde yaşıyor? Haritada tahminlerinizi işaretleyiniz. (Cevabı metinde olmayan soru)
 - Sizce Türkler gittikleri ülkeleri nasıl etkiliyorlar? (Cevabı metinden anlam çıkarmaya dayalı soru)
 - Ülkemize gelen yabancılar bizi nasıl etkiliyor? (Cevabı metinde olmayan soru)
 - Bizimle aynı kültürü paylaşan milletler var mı? Örnek vererek açıklayınız. (Cevabı metinde olmayan soru)
 - Uzun süredir devam eden kültürel özelliklerimize örnek verebilir misiniz? (Cevabı metinden anlam çıkarmaya dayalı soru)
14. Farklı öğrencilere söz vererek ilgili soruları cevaplandırmalarını isteyiniz varsa yanlışlarını düzeltiniz. Ek bilgilerle metnin pekişmesini sağlayınız.

SONUÇ ETKİNLİKLERİ

1. Çalışma sayfasındaki ikinci tabloya geri dönerek öğrencilerden “Ne öğrendim?” kısmını doldurmalarını isteyiniz. Doldurma eylemi bittikten sonra öğrencilerden “Ne öğrenmek istiyorum?” ve “Ne öğrendim?” bölümlerine yazdıklarını karşılaştırarak değerlendirmelerini isteyiniz, öğrencilere yazdıkları hakkında konuşmaları için söz veriniz.

DEĞERLENDİRME

- 1.** Öğrencilerden doldurmuş oldukları çalışma sayfalarını toplayınız. Her öğrencinin her kısmı okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanmasına uygun olarak doldurduğundan emin olunuz.
- 2.** Öğrencilerin uygulama hakkında sözlü düşüncelerini alınız.

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN UYGULANDIĞI DENEY GRUBUNA İLİŞKİN “NAZAR BONCUĞU METNİ” DERS PLANI ÖRNEĞİ

Sınıf: 7-B

Ders: Türkçe

Konu: Nazar Boncuğu

Süre: 7 ders saati

Amaç: Okuduğunu anlama stratejilerini öğrenerek, ilgili metne uygulayabilmek ve okuduğu metni anlamak.

Araç-Gereç ve Materyaller: Okuduğunu anlama stratejilerine yönelik hazırlanmış kartonlar, öğrenci ders kitabı, konu için hazırlanmış çalışma sayfaları

Öğrenci kazanımları:

1.Tahmin etme stratejisini öğrenme ve kullanma

- 1.1. Tahmin etme stratejisini tanımlar
- 1.2. Tahmin etme stratejisini ne zaman kullanacağını bilir
- 1.3. Tahmin etme stratejisini nasıl kullanacağını bilir
- 1.4. Tahmin etme stratejisinin faydalarını bilir
- 1.5. Okuma için amaç belirler
- 1.6. Başlıktan ve görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder
- 1.7. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur
- 1.8. Okuma sürecinde ve sonrasında tahminlerinin doğruluğunu karşılaştırır
- 1.9. Önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağ kurar

2. K-W-L stratejisini öğrenme ve kullanma

- 2.1. K-W-L stratejisini tanımlar
- 2.2. K-W-L stratejisini ne zaman kullanacağını bilir
- 2.3. K-W-L stratejisini nasıl kullanacağını bilir
- 2.4. K-W-L stratejisinin faydalarını bilir

2.5. K-W-L tablosunu nasıl dolduracağını bilir

3. Soru sorma stratejisini öğrenme ve kullanma

3.1. Soru sorma stratejisini tanımlar

3.2. Soru çeşitlerini bilir

3.3. Soru sorma stratejisini ne zaman kullanacağını bilir

3.4. Soru sorma stratejisini nasıl kullanacağını bilir

3.5. Soru sorma stratejisinin faydalarını bilir

3.6. Metinle ilgili sorulara cevap verir

3.7. Metine yönelik soru hazırlar

3.8. Çıkardığı özete yönelik soru hazırlar

4. Bağ kurma stratejisini öğrenme ve kullanma

4.1. Bağ kurma stratejisini tanımlar

4.2. Farklı çeşitlerde bağ kurulabileceğini bilir

4.3. Bağ kurma stratejisini ne zaman kullanacağını bilir

4.4. Bağ kurma stratejisini nasıl kullanacağını bilir

4.5. Bağ kurma stratejisinin faydalarını bilir

4.6. Metinden kendine bağ kurar

4.7. Metin içinde bağ kurar

4.8. Metinden metine bağ kurar

4.9. Metinden dünyaya bağ kurar

5. Zihinde canlandırma stratejisini öğrenme ve kullanma

5.1. Zihinde canlandırma stratejisini tanımlar

5.2. Zihinde canlandırma stratejisini ne zaman kullanacağını bilir

5.3. Zihinde canlandırma stratejisini nasıl kullanacağını bilir

5.4. Zihinde canlandırma stratejisinin faydalarını bilir

5.5. Okuduğu metni zihinde görsel olarak yapılandırır

6. Özetleme stratejisini öğrenme ve kullanma

- 6.1. Özetleme stratejisini tanımlar
- 6.2. Özetleme stratejisini ne zaman kullanacağını bilir
- 6.3. Özetleme stratejisini nasıl kullanacağını bilir
- 6.4. Özetleme stratejisinin faydalarını bilir
- 6.5. Metindeki anahtar kelimeleri belirler
- 6.6. Metnin ana konusunu belirler
- 6.7. Metindeki yardımcı fikirleri belirler
- 6.8. Metindeki önemsiz bilgiyi ayırır
- 6.9. Metindeki karakterleri bilir
- 6.10. Metindeki olayların oluş sırasını bilir
- 6.11. Metindeki sebep sonuç ilişkilerini belirler
- 6.12. Metindeki amaç sonuç ilişkilerini belirler
- 6.13. Kendi cümleleriyle metni ifade eder

7. Netleştirme stratejisini öğrenme ve kullanma

- 7.1. Netleştirme stratejisini tanımlar
- 7.2. Netleştirme stratejisini ne zaman kullanacağını bilir
- 7.3. Netleştirme stratejisini nasıl kullanacağını bilir
- 7.4. Netleştirme stratejisinin faydalarını bilir
- 7.5. Metinden hareketle bilmediği kelimelerin anlamını çıkarır
- 7.6. Metindeki örtülü anlamları bulur
- 7.7. Anlamı netleştirmek için birincil ve ikincil kaynaklara başvurur
- 7.8. Anlamadığı noktalara geri dönüşler yapar
- 7.9. Anlama sürecini denetler

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

1. Okuduğunu anlama stratejilerini kısaca tekrar ediniz.
2. Stratejilerle ilgili materyalleri tahtaya asınız.
3. Farklı öğrencileri kaldırarak ilgili stratejiyi ve stratejinin nasıl kullanıldığını açıklamasını isteyiniz.
4. “Nazar Boncuğu” adlı metni de aynı yolla işleyeceğinizi söyleyiniz.
5. Öğrencilerden “Nazar Boncuğu Çalışma Sayfasını” çıkarmalarını isteyiniz.

GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

1. Öğrencilerin öğrenmiş oldukları stratejileri pekiştirmeleri ve okuduğunu anlama stratejilerini uygulamalarını alışkanlık haline getirmek amacıyla, bireysel uygulama için öğrencilere serbest zaman tanıyınız.
2. Öğrencilerden çalışma sayfalarını önceki uygulamalarda olduğu gibi doldurmalarını isteyiniz.
3. Öğrencilere sürekli rehberlik ederek, uygulama sürecinde zorluk çektikleri kısımlarda yardımcı olunuz.
4. Her öğrencinin süreçte stratejileri uygun bir şekilde uyguladığından emin olunuz, çalışma sayfalarında yer alan yönergeleri takip edip etmediklerini kontrol ediniz.

SONUÇ ETKİNLİKLERİ

Öğrencilerden çalışma sayfalarının en son kısmında yer alan düşünce kısmını, uygulama sürecini tüm yönleriyle göz önünde bulundurarak doldurmalarını isteyiniz.

DEĞERLENDİRME

1. Öğrencilerden doldurmuş oldukları çalışma sayfalarını toplayınız. Her öğrencinin her kısmı okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanmasına uygun olarak doldurduğundan emin olunuz.
2. Uygulamanın sona erdiğini belirtiniz.

Ek 4. Çalışma Sayfaları

“MİLLİ KÜLTÜRÜN ÖNEMİ” METNİ ÇALIŞMA SAYFASI

1. Aşağıda verilen tablonun “**Ne Biliyorum**” sütununu metni okumadan önce “**Milli Kültür**” hakkında bildiklerinizi yazarak doldurunuz. İkinci bölüm olan “**Ne Öğrenmek İstiyorum**” sütununa ise metni okuduktan sonra öğreneceğinizi düşündüğünüz ya da öğrenmeyi hedeflediğiniz davranışları yazınız. Metni okuyup anladıktan sonra ise öğrendiklerinizi “**Ne Öğrendim**” sütununa yazarak tabloyu doldurunuz.

NE BİLİYORUM?	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?	NE ÖĞRENDİM?

2. Aşağıda verilen tabloyu öğretmeninizin yönergeleri doğrultusunda doldurunuz.

- **Metni okumadan önce metinle ilgili tahminlerim ve metni okuduktan sonra tahminlerimin doğruluğunun karşılaştırılması:**

Metnin İlgili Kısmı	Tahminlerim	Tahminlerimin Doğruluğu
Başlığa bakarak;		
Resimlere bakarak;		
1. Resim		
2. Resim		
3. Resim		
4. Resim		

- 1. Paragraf için okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanması

Tahmin Etme (NE OLABİLİR)	Özet Çıkarma (ÖNEMLİ NOKTALAR NELER?)
Soru Sorma	Netleştirme (NERELERİ ANLAMADIM?)
Soru: Cevap: Soru: Cevap:	

- 2. Paragraf için okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanması

Tahmin Etme (NE OLABİLİR)	Özet Çıkarma (ÖNEMLİ NOKTALAR NELER?)
Soru Sorma	Netleştirme (NERELERİ ANLAMADIM?)
Soru: Cevap: Soru: Cevap:	

- 3.4. ve 5. Paragraflar için okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanması



Tahmin Etme (NE OLABİLİR)	Özet Çıkarma (ÖNEMLİ NOKTALAR NELER?)
Soru Sorma	Netleştirme (NERELERİ ANLAMADIM?)
<p>Soru:</p> <p>Cevap:</p> <p>Soru:</p> <p>Cevap:</p>	

- 6.7.ve 8. Paragraflar için okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanması

Tahmin Etme (NE OLABİLİR)	Özet Çıkarma (ÖNEMLİ NOKTALAR NELER?)
Soru Sorma	Netleştirme (NERELERİ ANLAMADIM?)
<p>Soru:</p> <p>Cevap:</p> <p>Soru:</p> <p>Cevap:</p>	

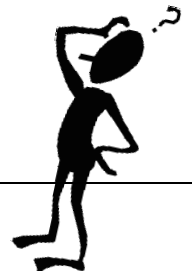


- 9. ve 10. Paragraflar için okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanması

Tahmin Etme (NE OLABİLİR)	Özet Çıkarma (ÖNEMLİ NOKTALAR NELER?)
Soru Sorma	Netleştirme (NERELERİ ANLAMADIM?)
Soru: Cevap: Soru: Cevap:	

- 11., 12. ve 13. Paragraflar için okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanması

Tahmin Etme (NE OLABİLİR)	Özet Çıkarma (ÖNEMLİ NOKTALAR NELER?)
Soru Sorma	Netleştirme (NERELERİ ANLAMADIM?)
Soru: Cevap:	



“ÇEKOSLOVAKYA TÜRKLERİ” METNİ ÇALIŞMA SAYFASI



- **Aşağıda verilen soruları cevaplayınız.**


1. Yukarıda verilen haritada **Çekoslovakya’yı** gösterebilir misiniz?
2. Günümüzde Avrupa ülkeleri arasında Çekoslovakya var mıdır? Neden?
3. Sizce Türkler başlıca nerelerde yaşıyor? Haritada tahminlerinizi işaretleyiniz.
4. Sizce Türkler gittikleri ülkeleri nasıl etkiliyorlar?
5. Ülkemize gelen yabancılar bizi nasıl etkiliyor?
6. Bizimle aynı kültürü paylaşan milletler var mı? Örnek vererek açıklayınız.
7. Sizce kitabınızda yer alan başlık ve verilen resimler ilişkili mi? Resimler hangi kültürün özelliklerini yansıtıyor?
8. Sizce metnin konusu ne olacak? (Başlığa ve metne dayanarak)
9. Uzun süredir devam eden kültürel özelliklerimize örnek verebilir misiniz?

Aşağıda verilen tabloyu doldurunuz.



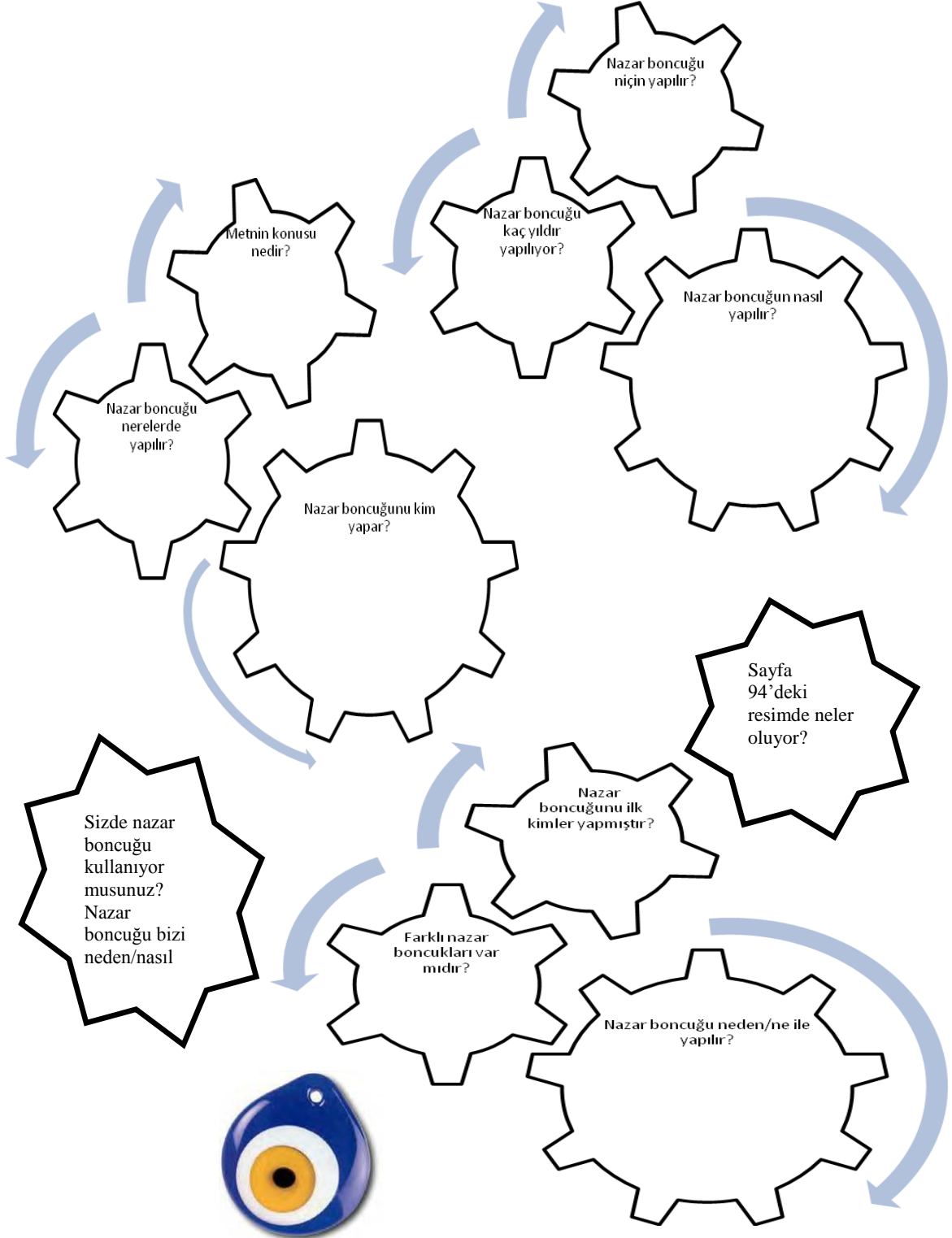
<p>“Çekoslovakya Türkleri” hakkında bildiklerim...</p> 	
<p>“Çekoslovakya Türkleri” metnini okuduktan sonra öğrenmek istediklerim....</p> 	
<p>Metni okuduktan sonra öğrendiklerim....</p> 	

- Öncelikle kitabınızdaki metni okuyunuz. Daha önce yaptığımız uygulamaları göz önünde bulundurarak tabloyu doldurunuz.

<p>Tahmin Etme (NE OLABİLİR)</p> <p>Açıklama: 1. Sayfada yer alan 8. sorudaki tahmininizin doğru olup olmadığını buraya yazınız.</p>	<p>Özet Çıkarma (ÖNEMLİ NOKTALAR NELER?)</p>
<p>Soru Sorma</p> <p>Soru:</p> <p>Cevap:</p> <p>Soru:</p> <p>Cevap:</p>	<p>Netleştirme (NERELERİ ANLAMADIM?)</p> 

“NAZAR BONCUĞU” METNİ ÇALIŞMA SAYFASI

- Lütfen aşağıdaki şekli metni okumadan önce tahmin yürüterek doldurunuz. Metni okuduktan sonra tahminlerinizin doğru olup olmadığını kontrol ediniz. Yanlış ise doğrusunu altına not ediniz.



- 1. Paragraf, 2. Paragraf ve 3. Paragrafı okuduktan sonra kısa bir süre okuduklarınızı zihninizde canlandırınız. Gerekli gördüğünüz paragraflarda stratejiyi uygulayınız.



- Metnin tümünü okuyunuz. Önceki bilgilerinize dayanarak tabloyu doldurunuz.

Tahmin Etme (NE OLABİLİR)	Özet Çıkarma (ÖNEMLİ NOKTALAR NELER?)
Soru Sorma	Netleştirme (NERELERİ ANLAMADIM?)
Soru: Cevap: Soru: Cevap:	

- Aşağıdaki tabloları karakter ve özellikleri, yer (mekan) ve özellikleri ve metin içinde bize nazar boncuğu ile ilgili olarak karakterin verdiği bilgileri göz önünde bulundurarak doldurunuz.



1.Karakter	Özellikleri	Yer (mekan) ve özellikleri	Karakterden öğrendiklerimiz
------------	-------------	----------------------------	-----------------------------

2.Karakter	Özellikleri	Yer (mekan) ve özellikleri	Karakterden öğrendiklerimiz
------------	-------------	----------------------------	-----------------------------



3.Karakter	Özellikleri	Yer (mekan) ve özellikleri	Karakterden öğrendiklerimiz
------------	-------------	----------------------------	-----------------------------



- Sevgili arkadaşlar, lütfen bu sayfaya yaptığımız uygulama hakkındaki düşüncelerinizi yazınız. Hoşunuza giden ve gitmeyen yönlerini belirtiniz. Hepinize katılımınız için teşekkür eder, başarılar dilerim 😊

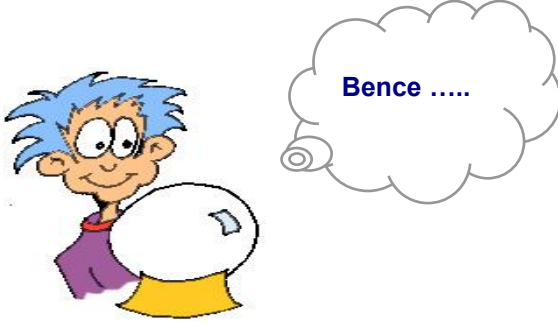


Ek 5. Okuduğunu Anlama Stratejileri Özet Materyali

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

Okumanın temel amacı anlamaktır. Okuduğumuzu anlama başarımızı arttırmak için ise okuduğunu anlama stratejilerini kullanırız. Uygulamamızda kullanacağımız stratejiler:

Tahmin etme



İyi okuyucuların okuma için bir nedenleri vardır.

Tahmin etme stratejisi okuyucuların okuma için bir amaç belirlemelerine yardım eder.

İlgimizi çekerek okuduğunu anlamayı artırır.

Biz de uygulamamızda zaman zaman başlığa, kitapta yer alan resimlere bakarak, bazen birkaç cümle okuyarak, bazen paragraf paragraf ilerleyerek ilerde ne olacağını düşünerek tahmin etme stratejimizi uygulayacağız. Sonra okumamızı tamamlayıp tahminlerimizle karşılaştıracğız.

K-W-L

K-W-L stratejisi okuma öncesi bilgileriyle okuma sonrası bilgileri arasında bağ kurma, düzenleme, özetleme ve bütünleştirme yapmamızı sağlar.

“Ne biliyorum, Ne öğrenmek istiyorum, Ne öğrendim” sorularına cevap arayan süreçlerden oluşur. *Ne biliyorum* aşamasında beyin fırtınası yapılarak, önceki bilgilerimizi yoklarız. *Ne öğrenmek istiyorum* aşamasında önceki bilgilerimizden hareketle hangi yeni bilgilerin öğrenileceğine karar veririz. Sorular hazırlayarak okuma amaçlarımızı belirleriz. *Ne öğrendim* aşamasında ise öğrendiklerimizi yazarız.

Son olarak “Ne öğrenmek istiyorum” ile “Ne öğrendim” bölümüne yazdıklarımızı karşılaştırırız. Amacımıza ulaşıp ulaşmadığımızı bakarız. Bu stratejiyi de kendi tablosu üzerinde uygulayacağız!

NE BİLİYORUM?	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?	NE ÖĞRENDİM?
		



Bağ Kurma

Bağlar; “metinden kendine, metinden metine, metinden dünyaya” kurulur.

Metinden kendine kurulan bağlar, yeni okuduğumuz metnin daha önceki deneyimlerimizle eşleştirilmesine; metinden metine bağlar önceden okuduğumuz metinlerle okuduğumuz metin arasında ilişki kurmaya; metinden dünyaya bağlar ise metinde yer alan karakterlerin ve olayların, günümüzdeki karakterlerle ya da olaylarla karşılaştırmasıyla kurulur. Bağ kurmamız bizi aktif olarak okuma sürecine dahil edecek, soru sormamıza ve metni hatırlamamıza yardımcı olacak.

Özet çıkarma

Özet çıkarmamız metnin en önemli kısımlarını anlamamıza, yazarın bize anlatmak istediğini bulmamıza yardımcı olacak.

Uygulamamız esnasında uzun uzadıya özetler değil, bizim okuduğumuz bölümü

en iyi şekilde anlamamıza yardım eden kısımları not alarak birkaç cümle ile ifade edeceğiz. Sonra çıkardığımız özetlere sorular yönelteceğiz.

Özetle.....



Soru sorma

Metni anlamamız, zihnimize yerleştirmemiz, bilgilere ulaşmamıza yardımcı olur.

Metin hakkında daha derin düşünmemizi sağlar.

Bizi metine bağlı tutar.

Bizde uygulamamız süresince metinle ilgili çeşitli sorulara cevap vereceğiz ve kendimiz soru cümleleri yazmayı öğreneceğiz.



Netleştirme



Bu strateji sayesinde anlamadığımız bir kısım kalmayacak!

Takıldığımız yer olduğunda orada durup başa döneceğiz.

Aklımıza takılan yerlerin altını çizeceğiz.

Eğer bilmediğimiz kelime varsa parçadan anlamını çıkarmaya çalışacağız.

Çıkaramazsak sözlüğümüzden bakacağız.

Metni tekrar okuyacağız, takıldığımız yerler kaldıysa sıra arkadaşımızdan ya da öğretmenimizden yardım isteyeceğiz.

Zihinde Canlandırma

Gözlerimizi kapatarak karakterleri, olayları ve mekânları zihinlerimizde canlandırarak, resim çizmektir.

Okuduğumuz metni zihnimizde canlandırmamız, metin ile daha iyi bağ kurmamızı sağlar, metni ve karakterleri hayata geçirmeye yardımcı olur ve yaratıcı düşünciyi arttırır.



“İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi” Araştırması Öğretmen Eğitimi

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Akademik başarıları eşit 7-B ve 7-C sınıfında, dilbilgisi saatleri dışında yer alan Türkçe ders saatlerinde (haftada 4 ders saati), belirlemiş olduğumuz; Milli Kültürün Önemi, Çekoslovakya Türkleri ve Nazar Boncuğu adlı metinleri işlenirken;

- 7-B sınıfına okuduğunu anlama stratejileri öğretilcek, ilgili metin üzerinde uygulanacak ve çalışma sayfaları öğrenciler tarafından doldurulacaktır,
- 7-C sınıfında ise normal öğretim sürecine devam edilecektir.

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

- Her iki gruba da araştırma öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama başarı testi uygulanarak grupların okuduğunu anlama başarı düzeylerine bakılacaktır.
- Amacımız okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısına etki edip etmediğini tespit etmektir.

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Uygulama bitiminde 7-B ve 7-C için her bir sınıfın ön test-son test sonuçları, hem de iki sınıfın sonuçları karşılaştırılarak;

- 7-B sınıfının okuduğunu anlama başarısına okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin etkisi vardır,
- 7-C sınıfındaki geleneksel yöntem kullanımının okuduğunu anlama başarısına etkisi vardır,
- İki sınıftan biri diğerinden daha başarılıdır vb.

gibi çıkarımlarda bulunulacaktır.

Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma temel niteliği ile bir anlama sürecidir. Okuma etkinliği anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşıır.

Okuduğunu anlama stratejileri metinlerden anlam çıkarma sırasında karşılaşılan sorunları çözmeyi sağlayan, metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştıran, bu nedenlerle okuma etkinliği sırasında kullanılan taktiklerdir.

Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuduğunu Anlama Stratejileri

Anlamayı sağlamak amacıyla geliştirilen okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlama öğretiminin temelini oluşturmaktadır.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretimi Nasıl Olmalıdır?

- Öğrencilerin ihtiyacı olduğu müddetçe strateji öğretimine devam edilmesiyle,
- Anlam çözme becerilerinin öğrencilere öğretilerek öğrencilerin dikkatini okudukları metne ve metnin anlamını çözmeye odaklamasının sağlanmasıyla,
- Kelime öğretimiyle,
- Öğrencilerin çeşitli, farklı türdeki metinleri okumasının sağlanmasıyla,

Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretimi Nasıl Olmalıdır?

- Öğrencilere yeni öğrendikleri bilgileri eski bilgileriyle ilişkilendirmelerinin öğretilmesiyle,
- Öğrencilere çeşitli stratejileri uygulamalarının öğretilmesi ve yardıma ihtiyacı olan öğrencileri gruplayarak stratejilerin geliştirilmesi için gerekli öğretimin verilmesiyle,
- Öğrencilere, metni okurken okuduklarının bir anlam ifade edip etmediği ve okuduklarından neler anladıkları konusunda kendilerini sorgulamanın öğretilmesiyle,

Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretimi Nasıl Olmalıdır?

- Uygun materyallerin seşilmesiyle,
- Stratejinin doğrudan öğretilmesiyle,
- Model olarak stratejinin öğretilmesiyle,
- İy nitelikte ve iğeriğe odaklı soruların sorulmasıyla,
- Stratejiyi destekleyici aktivite ve aktivitelere dayalı olarak grafik (görsel) düzenleyicilerin kullanılmasıyla sağlanmaktadır.

Uygulamada Kullanılacak Stratejiler ve Öğretimleri

- Tahmin Etme
- K-W-L
- Soru Sorma
- Bağ Kurma
- Zihinde Canlandırma
- Özet Çıkarma
- Netleştirme

Tahmin Etme

Tahmin etme stratejisi okuyucuların okuma için bir amaç belirlemelerine yardım eder, öğrencilere metni tanıtmak ve öğrencinin dikkatini metne çekmek için kullanılır.

Önceki bilgileri harekete geçirme, ön izleme ve gözden geçirme gibi aktiviteleri içerir.

Tahmin etme sürecini önemli ve anlamlı kılan kısmı da okuma öncesi tahminlerle okuma sırasında metinden çıkan anlamı karşılaştırmaktır.

Tahmin Etme

Strateji kullanımında öğrencilerin başlığa, resimlere bakarak, metne göz gezdirerek çeşitli tahminlerde bulunması sağlanır. Metni okuma sürecinde de belirli yerlerde durulup tahminler yapılabilir.

Dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin tahminlerini, metni okurken metindeki fikirlerle karşılaştırmasının sağlanmasıdır. Bu işlem okuma için öğrencinin amaç belirlemede de etkili olur.

Öğretmen kendi tahminlerini söyleyerek ve karşılaştırmalar yaparak öğrenciye model olabilir.

Tahmin Etme

“Milli Kültür” metnini ele alırsak, öğrencilerden; başlığa ve resimlere dayalı olarak metnin içeriği hakkında tahmin yürütmelerini, ilk iki paragraftan sonra ileriki paragraflar için tahmin yürütmelerini ve metni okudukça bu tahminlerini karşılaştırmalarını isteyebiliriz. Çalışma sayfasında yer alan aşağıdaki tablo bu strateji doğrultusunda doldurulmalıdır.

Metnin İlgili Kısmı	Tahminlerim	Tahminlerimin Doğruluğu
Başlığa bakarak;		
Resimlere bakarak;		
1. Resim		
1. Resim		
1. Resim		
1. Resim		

K-W-L

“Ne biliyorum, Ne öğrenmek istiyorum, Ne öğrendim”

- Öğrencinin okuma öncesi bilgileriyle okuma sonrası bilgileri arasında bağ kurma, düzenleme, özetleme ve bütünlendirme yapabilmesini sağlar.
- “Ne biliyorum, Ne öğrenmek istiyorum, Ne öğrendim” sorularına cevap arayan süreçlerden oluşur. *Ne biliyorum* aşamasında beyin fırtınası yapılarak, önceki bilgiler yoklanır. *Ne öğrenmek istiyorum* aşamasında önceki bilgilerden hareketle hangi yeni bilgilerin öğrenileceğine karar verilir. Sorular hazırlanarak okumanın amaçları belirlenir. *Ne öğrendim* aşamasında ise öğrenciler öğrendiklerini yazarlar.
- “Ne biliyorum, Ne öğrenmek istiyorum, Ne öğrendim” stratejisi tahmin etme stratejisi ile iç içe geçmiş bir stratejidir. Stratejinin uygulanmasında K-W-L tablosundan yararlanır. Metin hakkında bilinenler “ne biliyorum” sütununa, öğrenilmek istenenler “ne öğreniyorum” sütununa, metnin okunması bittikten sonra ise öğrenilenler “ne öğrendim” sütununa yazılır. Öğrenilmek istenenler ve öğrenilenler karşılaştırılır.

K-W-L

“Ne biliyorum, Ne öğrenmek istiyorum, Ne öğrendim”

Stratejinin uygulanmasında öğrencilerin süreci düzgün bir şekilde uyguluyor olmasına özen gösterilir. Öğretmen öğrencilere örnekler verir ve uygulamada rehberlik eder. Aşağıdaki tablo K-W-L tablosuna örnektir.

NE BİLİYORUM?	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?	NE ÖĞRENDİM?

Soru Sorma

- Okuma sürecinde üretilen sorular metinle aktif olarak etkileşimi sağlar, öğrencilere önemli noktalar hakkında ipucu verir ve öğrencileri bir sonraki kısımda ne olacağını düşünmesi için teşvik eder.
- Anlamı yapılandırma, anlamayı artırma, cevap bulma, problem çözme, bilgi bulma ve yeni bilgileri keşfetmek için öğrencilerin kendilerine soru sormalarını gerektirir.
- Cevabı metinde olan sorular, geçmiş bilgilere dayanarak cevaplanan sorular, metinden anlam çıkararak cevaplanan sorular, çeşitli tartışmaların ardından cevaplanabilecek sorular, çeşitli araştırmalar sonucu cevaplanabilecek sorular ve karışıklık yaratan soru çeşitleri bulunmaktadır.

Soru Sorma

Metinler işlenirken, öğrenciler öğretmen rehberliğinde, cevabı metinde yer alan, metinden anlam çıkarmaya dayanan ya da kendi ön bilgilerine dayanan sorular üzerinde çalışabilmelidirler. Ayrıca öğrencilerin soru yaratmaları da anlama düzeylerini artırır.

Bağ Kurma

Kurulan bağlar; “metinden kendine, metinden metine, metinden dünyaya” şeklindedir.

Metinden kendine kurulan bağlar, öğrencinin yeni okuduğu metni daha önceki deneyimleriyle eşleştirmesine; metinden metine bağlar önceden okuduğu metinlerle okuduğu metin arasında ilişki kurmasına; metinden dünyaya bağlar ise metinde yer alan karakterleri ve olayları, günümüzdeki karakterlerle ya da olaylarla karşılaştırmasına dayanır.

Bağ Kurma

Bağ kurma stratejisi “Nazar Boncuğu” adlı metinde;

“Nazar boncuğu kullanır mısınız?” şeklinde metinden kendine,

“Daha önce nazar boncuğuyla ilgili bir yazı okudunuz mu?” diyerek metinden metine,

“Sizce nazar boncuğu turistlere neden çekici geliyor?” sorusuyla metinden dünyaya olarak kullanılabilir.

Bu etkinlikler hem öğrencilerin bağ kurmasına yardım eder, hem de soru sorma stratejisinin kullanılmasını sağlar.

Bağ Kurma

Bağ kurmakta zorlanan öğrenciler için öğretmen model olarak, kendi örneklerini verebilir.

“Geçen gün televizyonda izlediğim belgesel, okuduğumuz metnin konusuyla örtüşüyor” diyerek, metinden dünyaya bağ kurar ve öğrencilerden de bağlar kurmalarını bekler.

Zihinde Canlandırma

Bireyin okuduklarını zihninde görsel olarak yapılandırmasıdır.

Zihinde canlandırma metin ile daha iyi bağ kurmayı, metni ve karakterleri hayata geçirmeyi ve yaratıcı düşüncüyü artırır.

Öğrencilerden gözlerini kapatarak karakterleri, olayları ve mekanları zihinlerinde canlandırarak, “zihinlerinde resim çizmelerinin” istenmesidir.

Zaman zaman tablo, şekil, grafik gibi görseller de zihinde canlandırma stratejisi içinde yer alır.

Zihinde Canlandırma

Nazar boncuğu adlı metni okuduktan sonra, öğrencilerden gözlerini kapatarak, nazar boncuğunun yapılış aşamalarını zihinlerinde canlandırmalarını istememiz stratejinin kullanımına örnektir.

Özetleme

Sık kullandığımız bir yöntem olan özetleme, öğrenciyi; anlamak için okumaya, önemli fikirleri ayırt etmeye ve bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etmeye yönlendirir.

Öğrencinin metindeki ana olayları anladığını ve bunları anlamlı bir şekilde sıraya koyabildiğini gösterir.

Özetleme

Öğrencilerin özetlerinde:

Ana karakterler, olay, problem ve problemin nasıl çözüldüğü yer almalı, öğrenci metindeki önemsiz bilgiyi tanımalı ve çıkarmalı, metindeki ana fikri belirlemeli, kendi sözcükleriyle ifade etmeli, her paragraftaki en temel cümleyi seçmeli ve yeniden ifade etmeli, metnin ana ve yan fikirleri arasındaki ilişkileri belirlemeli ve anlamı bozmadan kısaca bütünleştirmedir.

Netleştirme

Öğrencinin metni okurken hangi kısmı anlamadığının farkına varması ve metni anlamak için o noktaya geri dönerek, anlamayı sağlamak için çeşitli eylemlerde bulunmasıdır.

Netleştirme

Bu strateji uygulanırken öğretmen; zor kelimelerin olduğu, kafa karıştıran kısımlarda kelimeyi okuyarak, kelimeyle aynı anlama gelen başka kelimeleri kullanarak, öğrencilerden ilgili kelime ya da kısımları çizmelerini isteyerek, metni tekrar okuyarak, ipuçlarını araştırarak, geçmiş bilgilerden yararlanarak rehber olmalıdır.

Netleştirme

“Çekoslovakya Türkleri” adlı metni ele alırsak öğrencilerin; “Budin Muhasarası sırasında esir düşen Türk” cümlesinde zorluk çekmeleri beklenebilir.

Metinden cümlenin anlamını çıkaramayan ve bu kısma geri dönen öğrencilere, önceki cümlelerde yer alan ilgili sözcükler örnek gösterilebilir, sözcüğün başka anlamları verilebilir ve ilgili kısmı netleştirmeleri sağlanır.

Okuduğunu anlama stratejileri birbirleriyle ilişkilidir.

Strateji öğretiminde en önemli etken öğretmenin model olması ve sürekli rehberlik etmesidir.

Ayrıca öğrencilere, takıldıkları noktalarda arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmaları için ortam sağlamak da öğretimi etkili kılacaktır.



Katılımınız ve ilginiz için teşekkür ederim

Gökçe Özyılmaz

Ek 7. İzin Belgesi

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B08.4.MEM.4.41.00.09/510
KONU : Araştırma İzni
(Gökçe ÖZYILMAZ)

11.05.09* 12061

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Gökçe ÖZYILMAZ' ın yürütmekte olduğu "Okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin, 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve SBS Türkçe başarıları üzerine etkisi" konulu çalışmasına esas olmak üzere, İlimiz İzmit İlçesinde bulunan Hızır Reis İlköğretim Okulunda anket uygulama talebi ilgili Üniversitenin 21.04.2009 tarih ve 538 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçen öğrencinin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere ekte sunulan anketleri İlimiz İzmit İlçesi Hızır Reis İlköğretim Okulunda uygulama talebi komisyonca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzde de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nezhat İSPİRLİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11.05.2009
Ali SÖZEN
Vali a
Vali Yardımcısı



Ömeraga Mah. Ankara Cad
Valilik Binası Kat:2 KOCAELİ
Tel: 331 33 03 Tel: 331 58 98
Tel: 321 17 47 Fax: 321 15 54
www.kocaeli.meb.gov.tr www.kocaeli-meb.gov.tr
kocaelimem@meb.gov.tr



ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi	31.07.1984	
Doğum Yeri	Kocaeli	
Lise	1995-2002	Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi
Lisans	2002-2006	Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2006-2010	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı