



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL
ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE ETKİSİ**

Cevdet EPÇAÇAN

Doktora Tezi

Ankara, 2008

OKUDUĞUNU ANLAMA **STRATEJİLERİNİN** BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL
ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE ETKİSİ

Cevdet EPĐAĐAN

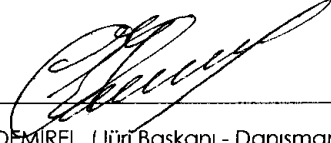
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Doktora Tezi

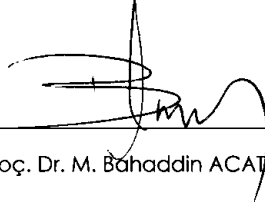
Ankara, 2008

KABUL VE ONAY

Cevdet Epçaçan tarafından hazırlanan "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi " başlıklı bu çalışma, 18.06.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



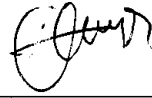
Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Jüri Başkanı - Danışman)



Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT



Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL



Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI



Yrd. Doç. Dr. Barış YANGIN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN

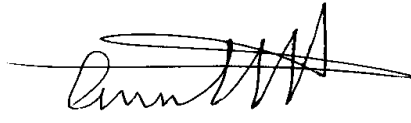
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

18.06.2008



Cevdet EPÇAÇAN

TEŞEKKÜR

Doktora sürecinin gerek ders, gerekse tez çalışması aşamasında karşılaştığım tüm sıkıntıların üstesinden gelmemde bana yardımcı olan, yapıcı, yol gösterici ve şefkatli tutumu sayesinde güven veren, derin bilgi ve deneyimleriyle bana ışık tutan, öğrencisi olmaktan onur duyduğum tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Özcan DEMİREL'e en içten saygılarımla teşekkür ederim.

Tezimin hazırlanması ve düzenlenmesi aşamasında sabır ve himmetiyle bana sürekli destek olan sayın hocam Yrd. Doç Dr. Melek DEMİREL'e teşekkür ederim.

Benden hiçbir zaman bilgi ve birikimlerini esirgmeden destek olan sayın hocalarım Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU ile Yrd. Doç .Dr. Esed YAĞCI'ya teşekkür ederim.

Tez aşamasında değerli eleştiri ve katkılarını aldığım sayın hocalarım Doç. Dr. Hülya KELECİOĞLU, Doç Dr. Hayati AKYOL, Yrd. Doç Dr. Banu YANGIN, Dr. Nuri DOĞAN ve Dr. Eda ERDEM'e teşekkür ederim.

Tezimin uygulamalarında birçok konuda bana destek olan Araş. Görev. Özlenen ÖZDİYAR, Dr. Kenan DEMİR; Siirt Eğitim Fakültesi'nin saygıdeğer öğretim görevlileri Mustafa ÇAKIRCA, Halil SAĞLAM ve Veysel OKÇU İle Siirt Mehmetçik İlköğretim Okulu'nun saygıdeğer öğretmenleri Hikmet ELYEŞİL ve Nursel YÜKSEL'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmalarımnda manevi desteklerini hep yanımda hissettiğim aziz dostlarım Yrd. Doç. Dr. İkbal YETİŞİR, Dr. Melih ERZEN ve Dr. Fırat Kıyas BİREL'e teşekkür ederim.

Hiçbir zaman benden sevgilerini ve desteklerini esirgemeyen sevgili annem ile babama ve doktoramın tüm aşamalarında sıkıntılara katlanan sevgili eşime sevgilerimi ve minnettarlığımı sunarım.

Cevdet EPÇAÇAN

ÖZET

Cevdet EPÇAÇAN, Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi, Doktora Tezi, Ankara, 2008.

Bu çalışmanın amacı, İTS (İşbirlikli Öğrenme – Tartışma – Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütlenme – Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, Türkçe dersine ilişkin tutumları, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Araştırmada kontrol gruplu ön test – son test deneysel desen modeli kullanılmıştır. İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği 2 deney bir kontrol grubu ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Türkçe dersi bilişsel giriş davranışları testi, okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve yazılı anlatım değerlendirme formunun uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise, öğrenme – öğretme süreci hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşlerinin saptanmasını sağlayan görüşme formu ve sürecin işleyişine ilişkin bilgi sağlayan gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılarak istatistiksel işlemler yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır.

Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre, İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında, Türkçe dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesinde, yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde daha etkili oldukları saptanmıştır.

Nitel verilerden ulaşılan sonuçlara göre, deney grupları sınıf öğretmenleri ile öğrenciler, İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi, Türkçe dersine ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca deney gruplarında işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama

becerilerinin gelişimi, Türkçe dersine ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: ğrenme Stratejileri, Okuduğunu Anlama, z Yeterlik Algısı, Tutum leği.

ABSTRACT

EPÇAÇAN, Cevdet, Effects Of Reading Comprehension Strategies On Product Of Cognitive And Affective Learning, Phd. Dissertation, Ankara, 2008.

The purpose of this study is to determine effects of Coop-Dis-Q And POSSE reading comprehension strategies on 5. grade students' reading comprehension levels, attitudes to Turkish lesson, self-efficacy beliefs of reading comprehension and written expression skills.

Pretest – posttest with control group experimental design model has been used in the research. Effectiveness of Coop-Dis-Q and POSSE reading comprehensions strategies was assigned with two experimental groups and one control group. Both qualitative and quantitative data collecting tools were used in the research. Quantitative data obtained by application of cognitive entrance test for Turkish lesson, test of reading comprehension, self-efficacy belief scale for reading comprehension, attitude scale related to Turkish lesson and form which evaluates written expression evaluation. The qualitative data of research were gained from interview form which assigns teachers and students' opinion about learning- teaching process and from observation form which ensures information about experimental process. In the analysis of quantitative data statistical operations were performed by practicing SPSS packet program. Descriptive analysis was used in analyzing of qualitative data.

According to results obtained from quantitative data, Coop-Dis-Q and POSSE reading comprehension strategies has been more effective than traditional instruction in increasing level of reading comprehension, in developing attitudes related to Turkish lesson, in rising self- efficacy beliefs related to reading comprehension and in developing of written expression.

According to the qualitative results, the class teachers and students of the experiment groups have stated that; Coop-Dis-Q and POSSE reading comprehension strategies have positive effects on the improvement of students' reading comprehension abilities, their attitudes about Turkish Lesson and self- efficacy beliefs of reading comprehension. Moreover, it is observed that Coop-Dis-Q and POSSE reading comprehension strategies have positive effects on the improvement of students' reading comprehension abilities, their attitudes about Turkish Lesson and the improvement of self- efficacy belief of their reading comprehension.

Key Words: Learning Strategies, Reading Comprehension, Self- Efficacy Belief, Attitude Scale.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	İ
BİLDİRİM	İİ
TEŞEKKÜR	İİİ
ÖZET	İV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	Vİİİ
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: ÖĞRENME VE OKUMA	4
1.1. Öğrenme	4
1.1.1. Öğrenme Stratejileri.....	12
1.2. Okuma	16
1.2.1. Okumanın Amaçları.....	17
1.2.2. Okuduğunu Anlama	19
1.2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	24
1.2.3.1. Stratejik Not Alma	30
1.2.3.2. GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R).....	30
1.2.3.3. Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass).....	31
1.2.3.4. Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching)	31
1.2.3.5. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L).....	32
1.2.3.6. İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading)	33
1.2.3.7. Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map and Graphic Organizers)	33
1.2.3.8. İTS (=İşbirlikli Tartışma Sorgulama) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis- Q).....	34
1.2.3.9. TİÖD (=Tahmin – İnceleme – Özetleme –Örgütleme- Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE).....	36
1.2.4. Okuduğunu Anlama İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişki	40
1.2.5. Okuduğunu Anlama İle Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki	41

1.3. İlgili Araştırmalar.....	45
1.3.1. Öğrenme Stratejilerine İlişkin Yapılmış Araştırmalar.....	45
1.3.1.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	45
1.3.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	48
1.3.2. Okuduğunu Anlama ve Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Yapılmış Araştırmalar.....	54
1.3.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	55
1.3.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	58
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi	63
1.5. Problem Cümlesi	64
1.1.1. Alt Problemler	64
1.1.2. Denenceler	64
1.6. Sayıtlar	65
1.7. Sınırlılıklar	65
1.8. Tanımlar.....	66
1.9. Kısaltmalar.....	67
2. BÖLÜM: YÖNTEM	68
2.1. Araştırma Deseni	68
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	71
2.2.1. Grupların Bilişsel Giriş Davranışları Açısından Denkliği.....	72
2.2.2. Grupların Okuduğunu Anlama Becerileri Açısından Denkliği	73
2.3. Veri Toplama Araçları	75
2.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	75
2.3.1.1. Bilişsel Giriş Davranışları Testi.....	75
2.3.1.2. Okuduğunu Anlama Testi.....	78
2.3.1.3. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	81
2.3.1.4. Tutum Ölçeği	86
2.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	86
2.3.2.1. Görüşme.....	86
2.3.2.1.1. Öğrenci Görüşme Formu.....	86

2.3.2.1.2.Öğretmen Görüşme Formu.....	87
2.3.2.2. Gözlem Formu.....	88
2.4. Denel İşlemler	89
2.4.1. Denel İşlem Öncesi Çalışmalar	89
2.4.1.1. İTS ve TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Güçlü ve Zayıf Yönlerini Belirlemeye Yönelik Pilot Çalışma	89
2.4.1.2. Denel İşlem Öncesi Yapılan Etkinlikler	90
2.4.2. Denel İşlemler	93
2.5. Verilerin Çözümlemesi.....	94
2.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	94
2.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi	96
3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	98
3.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	98
3.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	112
3.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	120
3.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	129
3.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	131
4. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	133
4.1. Birinci Denenceye İlişkin Sonuçlar	133
4.2. İkinci Deneceye İlişkin Sonuçlar	135
4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Sonuçlar	137
4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Sonuçlar	138
4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Sonuçlar.....	139
4.6. Öneriler.....	139
4.6.1. Bulgulara Dönük Öneriler	139
4.6.2. Program Geliştirmeye Dönük Öneriler.....	140
4.6.3. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	141
KAYNAKÇA	142
EKLER	160
EK- 1. TÜRKÇE 5. SINIF BİLİŞSEL GİRİŞ DAVRANIŞLARI TESTİ KAZANIMLARI	160
EK-2. TÜRKÇE 5. SINIF BİLİŞSEL GİRİŞ DAVRANIŞLARI TESTİ.....	161

EK- 3. <u>OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ KAZANIMLARI</u>	174
EK- 4. <u>OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ</u>	175
EK- 5. <u>OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ</u>	188
EK-6. <u>TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ</u>	190
EK- 7. <u>GÖRÜŞME FORMLARI</u>	192
EK- 8. <u>GÖZLEM FORMU</u>	198
Ek: 9. <u>İşlem Zaman Çizelgesi</u>	200
Ek: 10. <u>ETKİNLİKLER</u>	202
EK- 11. <u>ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI</u>	228
<u>ÖZGEÇMİŞ</u>	240

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLO 1. OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ	29
ŞEKİL 1. TİÖD OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİNİN İŞLENİŞ AŞAMALARI	39
TABLO 2. ARAŞTIRMA DESENİ TABLOSU.....	70
TABLO 3. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN SAYISI	71
TABLO 4. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL GİRİŞ DAVRANIŞLARI TESTİ ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI.....	72
TABLO 5. LEVENE VARYANS HOMOJENLİĞİ TESTİ	72
TABLO 6. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBUNUN BİLİŞSEL GİRİŞ DAVRANIŞLARI TESTİ PUANLARININ TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ	73
TABLO 7. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA ÖNTEST ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI.....	73
TABLO 8. LEVENE VARYANS HOMOJENLİĞİ TESTİ	74
TABLO 9. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA ÖN TEST PUANLARININ TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ	74
TABLO 10. BİLİŞSEL GİRİŞ DAVRANIŞLARI TESTİ İTEMAN ANALİZİ.....	76
TABLO 11. BİLİŞSEL GİRİŞ DAVRANIŞLARI TESTİ MADDE İSTATİSTİKLERİ	77
TABLO 12. OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ İTEMAN ANALİZİ.....	79
TABLO 13. OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ MADDE İSTATİSTİKLERİ	80
TABLO 14. 6. VE 4. SINIFLARA YAPILAN PİLOT UYGULAMANIN BAĞIMSIZ GRUPLAR T TESTİ	81
TABLO 15. OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ ÖZ DEĞER FAKTÖR GRAFİĞİ.....	83
TABLO 16. DÖNDÜRÜLMÜŞ FAKTÖR YÜKLERİ	84
TABLO 17. OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ İÇ GEÇERLİK BAĞIMSIZ GRUPLAR T TESTİ	85
TABLO 18. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA ÖNTEST, SONTEST VE ERİŞİ PUAN ORTALAMALARI.....	99
TABLO 19. OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ ERİŞİ PUAN ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI	99

TABLO 20. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ ERİŞİ PUAN ORTALAMALARININ TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ	99
TABLO 21. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ ÖNTEST, SONTEST VE ERİŞİ PUAN ORTALAMALARI.....	113
TABLO 22. TÜRKÇE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ ERİŞİ PUANI ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI	113
TABLO 23. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ TUTUM ERİŞİ PUAN ORTALAMALARININ TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ...	113
TABLO 24. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ ÖNTEST, SONTEST VE ERİŞİ PUANI ORTALAMALARI.....	120
TABLO 25. OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ ERİŞİ PUAN ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI	121
TABLO 26. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ERİŞİ PUAN ORTALAMALARININ TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ	121
TABLO 27. DENEY GRUPLARI OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ PUANLARI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI PUANLARI ARASINDAKİ KORELASYON	130
TABLO 28. KONTROL GRUBU OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ PUANLARI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI PUANLARI ARASINDAKİ KORELASYON	130
TABLO 29. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA KALICILIK TESTİ PUAN ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI	131
TABLO 30. DENEY GRUPLARI İLE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA KALICILIK TESTİ PUAN ORTALAMALARI TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ	131

GİRİŞ

İnsan eğitimi toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik faktörlerden etkilenen, aynı zamanda bu faktörlere de şekil verebilen, uygulamaya dayalı olağanüstü öneme sahip bir sanat ve bilim alanıdır.

İnsan eğitimine yönelik çalışmalar, ülkelerin millî eğitim politikalarına bağlı olarak “program geliştirme” başlığı altında değerlendirilir. Program geliştirme, bilimsel dayanakları olan ve teknik süreçlere dayalı olarak gerçekleştirilen bir araştırma eylemidir (Varış, 1976: 6). Program geliştirme çalışmalarında temel amacın okul ve okul çevresindeki hayatın ve öğrencilerin geliştirilmesi olduğunu belirten Demirel’e (2005: 5) göre program geliştirme, programın hedef, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Program geliştirme, var olan bir programın araştırma yoluyla uygulama sürecinde geliştirilmesidir. Bu yönüyle program geliştirme, özel bir proje değil, sürekli olarak mevcut olan ve devam eden bir süreç olarak kabul edilmelidir (Öztürk, 2005: 51). Öğretim programını “yetişek” kavramıyla tanımlayan Ertürk’e (1997: 14) göre yetişek geliştirme, sürekli olarak yapılan bir araştırmalar silsilesidir. Ancak bu araştırmalar esnasında sağlıklı ve etkin sonuçlara ulaşılabilmesi için yanıtlanması gerekli beş temel soru vardır:

- 1- Eğitimin hedefleri neler olmalıdır, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılacaktır?
- 2- Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdır?
- 3- Bu durumlar nasıl örgütlenirse istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?
- 4- İstendik davranışların isabetlilik durumlarında etkililik derecesi nedir?
- 5- Mevcut yetişekte (öğretim programında) ne gibi değişiklikler gereklidir?

Yukarıda verilen soruların, öğretim programının hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri ile anlamsal olarak paralellik gösterdiği söylenebilir.

Program geliştirme çalışmalarında temel amaç; çağın gerekleri doğrultusunda bireyin ve toplumun -eğitime dönük- gereksinimlerini karşılamak ve çağdaş öğrenme ortamları

hazırlamaktır. Program geliştirme çalışmalarında bireyin psikolojik, bedensel, zihinsel ve duyuşsal gelişim ve gereksinimleri dikkate alınır. Bunun için de gelişim ve öğrenmeye ilişkin kuram, algı ve anlayışlar dikkate alınır. Öte yandan bilimsel ve teknolojik gelişmelerden yararlanılarak, öğretim yapı ve kurumlarında öğretim programının nitelik ve gereksinimlerine göre düzenleme ve iyileştirmelere başvurulur. Bu durum, hızla değişen çağın ve toplumun beklentileri karşısında eğitim kurumlarının yapı ve işleyişlerini; böylelikle tüm etkinliklerini dayandırmış oldukları öğretim programlarını sürekli olarak değişen koşullara uygun hâle getirmeleri sonucunu doğurmaktadır.

Program geliştirme çalışmaları, geliştirilen veya yeniden düzenlenen öğretim programının tüm öğeleriyle, istenen birey tipini yetiştirmesiyle değer kazanır. Geliştirilen öğretim programının istendik nitelikte bireyler yetiştirmesi, program geliştirme çalışmalarını başarılı kılar.

Program geliştirme çalışmalarının bilimsel ve etkin bir biçimde yürütülebilmesi için tarihsel, felsefi, toplumsal ve psikolojik kaynaklardan destek alınarak yürütülmesi gerekir (Demirel, 2005).

Program geliştirme çalışmalarında geçmiş deneyim ve anlayışlar, yeni ve geleceğe dönük çalışmalar için yol gösterici olarak kabul edilir (Demirel, 2005: 11). Program geliştirme çalışmalarının belli bir felsefeye dayandırılarak yapılması, ancak bu felsefenin de toplumun başat felsefeleriyle tutarlı, bilimsel bulgulara dayanan, iç tutarlılığı sağlam bir felsefi görüş olması zorunludur. Program geliştirme çalışmalarında gelişim ve öğrenme kuramlarına dayalı olarak psikolojiden her aşamada yararlanır. Hedeflerin (kazanımların) belirlenmesinde, kazanımların ulaşılabilirliği, öğrencinin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygunluğu konusunda psikolojinin bulgularından yararlanır. Aynı şekilde öğrenme- öğretim sürecinde öğrenme modelleri, öğrenme kuramları, öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinde öğrenme psikolojisinin bulgularından yararlanır. Program geliştirme çalışmalarında toplumun değerleri, inançları, normları, beklentileri, problemleri, çatışmaları, ekonomik yapısı ve iş olanakları dikkate alınmalıdır.

Program geliştirme çalışmalarının bir ürünü olarak ortaya çıkan iyi bir öğretim programının işlevsellik, esneklik, bilimsellik, amaçlara uygunluk, topluma uygunluk, bireye uygunluk, ekonomiye uygunluk, uygulanabilirlik gibi temel özellikleri taşıması beklenir (Önder, 1992: 69). Bu özellikleri taşıması beklenen bir öğretim programının temel öğelerine de değinmekte yarar vardır: Bilindiği üzere öğretim programının temel öğeleri hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve ölçme – değerlendirmedir (Demirel, 2005: 5).

Hedefler, öğrenciye kazandırılmak istenen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikler olarak tanımlanabilir. Öğretim programının ikincisi ögesi olan *içerik*, öğretim programının hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünüdür (Demirel, 2006: 42). İçerik, öğrenilmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eder (Öztürk, 2005: 79). İçerik seçiminde en önemli nokta, içeriğin öğretim programının hedefleriyle tutarlı olmasıdır ve bunun için içerik seçiminde kendi kendine yeterlilik, anlamlılık, geçerlik, ilgililik, yararlılık, öğrenilebilirlik, ekonomiklik gibi temel ölçütler dikkate alınmaktadır. İçeriğin düzenlenmesi ve geliştirilmesinde somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa doğru yapılması önerilmektedir (Demirel, 2005: 43). *Öğretme - öğrenme süreci* (eğitim durumları), öğretim programının süreç boyutunu oluşturmakta ve öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlendiği aşamadır (Demirel, 2005: 135). Öğretim programının bu boyutunda öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik olarak “nasıl?” sorusunun yanıtı aranır. Eğitim durumları, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri ile öğrenme ortamının koşulları dikkate alınarak öğretim etkinliklerinin nasıl gerçekleştiğini ifade eder. Öğretim programında birey ve toplumun beklentileri ve özellikleri ölçüt alınarak saptanmış olan hedeflere ulaşmak için işe koşulacak öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve uygulanması aşaması eğitim durumlarını oluşturur. *Ölçme ve değerlendirme* öğretim programının son boyutudur. Bu boyutta öğretim programının hedeflerine (kazanımlarına) ne oranda ulaşıldığı saptanır ve elde edilen sonuçlarla programın yeterliliği, zayıf ve güçlü yönleri hakkında dönüt alınır. Öğretim programının niteliği hakkında karar verme aşaması olarak kabul edilen bu

boyut, öğretim programının hedeflerine ne kadar ulaşıldığı, programa devam edilmesi veya programın gözden geçirilmesi konusunda bilgi verir (Demirel, 2005: 189).

Ölçme ve değerlendirme aşamasında öğretim programının yeterliliği konusunda olumlu bir karara varılması, öğretim programının tüm öğelerinin uyumlu bir bütünlük içinde işlevsel olduklarını ve öğrencilerde gerçekleşmesi amaçlanan davranış değişikliğinin yani **öğrenmenin** gerçekleşmesinin bir göstergesi olarak kabul edilir.

1. BÖLÜM

ÖĞRENME VE OKUMA

1.1. Öğrenme

İnsanoğlu geçmiş çağlarda yaşamını sürdürebilmek için yabancı olduğu ve bilmediği olay, nesne ve varlıkları anlamak ve kontrol altına almak için araştırıp öğrenirken; günümüzde, yaşamını daha kaliteli ve yaşanır kılacak sürekli ve yenilenen araştırmaların peşinde gitmektedir. Sürekli olarak yenilenen ve katman katman artan bilgiye ulaşma merakı insan davranışlarında çoğu zaman değişiklikler oluşturabilmektedir. Bu değişikliklerin çoğu geçici olmayıp onun yaşamının bir parçası hâline gelmektedir. Bu değişiklikler öğrenme olarak nitelendirilir. Öğrenme; büyüme, vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimler ve kalıtsal niteliklerle açıklanamayan; yaşamsal süreçler, deneyimler sonucu meydana gelen davranışlardaki nispeten kalıcı izli değişimlerdir (Klein, 2002: 2). Bacanlı'ya (2000: 150) göre öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişikliklerdir, ancak yeni bir davranışın öğrenme olup olmadığı aşağıdaki üç sorunun yanıtlanmasıyla mümkün olabilir :

- Tekrar veya yaşantı yoluyla mı olmuştur?
- Davranışta değişiklik meydana gelmiş midir?
- Değişiklik oldukça kalıcı mıdır?

Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine bağlı olarak çevresiyle olan etkileşimleri sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi süreci

olarak tanımlanabilir (Gates ve diğ., 1962: 290). Öğrenme yaşam boyu gerçekleşen bir süreçtir. Bazı öğrenmeler, bireyin duyu organlarını kullanması sonucu kendiliğinden oluşurken, diğer öğrenmelerinin çoğu çevresindeki kişilerin kasıtlı çabaları sonucu gerçekleşir (Erden ve Akman, 2004: 16). Öğrenme çevresel değişkenler nedeniyle bireyin duyu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişimlerdir. Çevreyle olan etkileşimler, bireyin öğrenme sürecini dinamik kılar, birey durmadan bir şeyler öğrenir, öğrendikçe de ayrı bir nitelik kazanır, var olan yeteneklerini geliştirir (Binbaşıoğlu, 1995: 229). Eğitsel açıdan öğrenmeden beklenen, kişide oluşacak davranışların olumlu, istenen veya beğenilen yönde oluşmasıdır. İstenmeyen davranışların bireyde gözlenmesi öğrenme olarak kabul edilebilir; ancak bu tür öğrenmeler daha çok çevreyle olan etkileşimler sonucunda gerçekleşmektedir. İnsanın öğrenme eylemi doğumdan başlayıp ölene kadar sürekli bir yenilenmeyle devam eder.

Öğrenme hem ürün hem de süreç olarak açıklanabilir. Ürün olarak öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarda ve zihinsel yapıda meydana gelen doğrudan veya dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerdir. Süreç olarak öğrenme ise, bireyin etkileşim ortamında uyaranları algılayarak düşünce, duyu ve hareket bütünlüğü içinde belleğine kaydetmesidir (Ülgen, 1997: 101). Çevreye uyum süreci bakımından öğrenme, bireyin davranışlarını, ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak biçimde düzene koyma veya yeni bir durum karşısında bunları yeniden örgütleme anlamı taşır. Örneğin evde her istediğini ağlama ve küsmeyle elde eden bir çocuk, okul arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde de küsme veya ağlamayla istediklerini elde edemeyeceğini anladığı zaman, içinde bulunduğu arkadaş çevresinden kopmamak için arkadaşlarının istediği gibi davranmayı öğrenir, küsme ve ağlama davranışlarını terk eder (Kılıç, 2006: 156).

Senemoğlu (2002: 95) yukarıdaki tanımları kapsayacak şekilde öğrenmenin temel özelliklerini aşağıdaki biçimde vermektedir:

Öğrenmeyle,

- 1- Davranışta gözlenebilir bir değişme vardır.
- 2- Davranıştaki değişme nispeten sürekli dir.
- 3- Davranıştaki değişme yaşantı sonucu oluşur.

4- Davranıştaki değişimler, yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmez.

5- Davranıştaki değişme sadece büyüme sonucunda oluşmaz.

Öğrenme süreci genellikle beş adımı kapsamaktadır:

a) etkinlik yapma,

b) hatırlama,

c) düşünme,

d) etkinliğe karar verme

e) bu kararları, bilgilenme ve gelecekteki deneyimlere hazırlanmak için kullanma (Scrivener, 1998: 3).

Öğrenme sürecinin gelişimi ve şekillenmesini etkileyen etkenler üç ana başlık altında toplanabilir:

- Hazır bulunuşluk, olgunlaşma, kaygı, eski yaşantılar, güdü ve dikkat gibi öğrenenden kaynaklanan etkenler,
- Öğrenmeye ayrılan zaman, öğrenilen konunun yapısı, öğrencinin aktif katılımı ve geribildirim gibi öğrenme yönteminden kaynaklı etkenler,
- Telaffuz edilebilirlik, çevredeki başka uyarıcılardan ayırt edilebilirlik, anlamsal çağrışım, gruplar hâlinde bütünleştirilebilirlik gibi öğrenme malzemesiyle ilgili etkenlerdir (Bacanlı, 2000: 150 – 157).

Öğrenmenin hangi koşullarda, nasıl oluştuğunu, öğrenme kuramları açıklamaktadır. Öğrenme kuramları temelde iki farklı yaklaşımla açıklanabilmektedir: Birincisi, öğrenmeyi uyaran – tepki bağlamıyla açıklamaya çalışan davranışçı yaklaşımlar, ikincisi ise, bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin onun davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel yaklaşımlardır.

Öğrenme alanındaki ilk deneyler davranışçı akımlarla ortaya çıkmıştır. Daha sonra bu kuramların eksik yönlerini tamamlayıcı olduğu iddiasıyla bilişsel öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır. Davranışçı öğrenme yaklaşımları psikolojideki genel davranışçı yaklaşımın ilkelerini eleyerek gözlemlenebilir davranıştan hareketle, davranış–çevre (uyarıcı –tepmi) ilişkisiyle öğrenmeyi açıklamaya çalışmışlardır (Baysal & Tekarslan,

2004: 71). Davranışçılar, öğrenmeyi uyarıcı – tepki arasındaki bağla açıklamaktadır. Davranışçılar zihinsel süreçler yerine gözlenebilir davranışlardaki değişikliklere odaklanırlar. Davranışçılara göre öğrenme, organizmanın davranışlarındaki değişikliklerdir. Davranışçı öğrenme kuramlarının iki temel ögesi vardır: uyarıcı ve tepki. Uyarıcı, organizmayı harekete geçiren iç ve dış olaylardır. Tepki ise, bir uyarıcının organizmada meydana getirdiği fizyolojik ve psikolojik değişimdir. Davranışçı öğrenmeye göre odak nokta; bireyin “ne düşündüğü” değil, “ne yaptığı” olmalıdır. Davranışçı kuramda öğrenme, öğrenenlerin pasif olmasına karşın, pekiştiricilerle şekillendirilmesiyle gerçekleşir. Öğrenme önceden belirlenmiş davranışlara ulaşıp ulaşılmadığına göre değerlendirilir.

Öğrenmenin çevresel etkenler ve diğer bireylerle olan etkileşimler yoluyla gerçekleştiğini ileri süren sosyal öğrenme kuramının öncüsü Bandura’ya göre, diğer bireyler davranışlarını gerçekleştirirken; onları gözlemleyerek ve sergilenen davranışların sonuçlarına bakarak öğrenme gerçekleşir. Ancak bu tür öğrenme çevredeki olayları basit olarak taklit etmekten çok, bilişsel olarak işlemeye kazanılır. (Senemoğlu, 2002: 229).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, karşılıklı belirleyicilik ve etkileşimi içeren nedensellik modelini önerir. Karşılıklı nedensellik modelinde davranış, bilişsel ve diğer bireysel etkenler ile çevresel tüm faktörler birbirini dolaylı olarak etkileyen etkileşimli belirleyiciler olarak çalışırlar. Karşılıklı nedensellik modelinde tüm değişkenler birbirini aynı drecede etkilemez, bazı etkenler etkileyicilik açısından diğerlerinden daha güçlü olurlar (Bandura, 1989: 2).

Öğrenme, hem gözlem, taklit ve pekiştirme süreçlerine hem de probleme özgü durumsal ve çevresel değişkenlerin bilişsel olarak çözümlenmesine bağlıdır. Dolayısıyla taklit olgusu, gözlem yoluyla öğrenmenin boyutlarından sadece birini oluşturur (Aydın, 2000: 214). Bandura’ya (1989: 24) göre bireyin yeni davranışlar öğrenmesinde dolaylı yaşantıların yani başkalarının geçirdiği yaşantıların etkisi vardır. Dolaylı yaşantılar yoluyla dolaylı öğrenmeler gerçekleşir. Dolaylı öğrenmenin pek çok yararı vardır. Bu öğrenme türü, öğrenme zamanını azalttığı gibi, insanları hoş olmayan durumlardan da

korumaktadır. Diğer bireylerin hatalarından öğreniriz, deneme – yanılma ile öğrenmek zorunda kalmayız. Eğer insanlar gözleyerek öğrenebiliyorsa, bilişsel süreçler dikkate alınıyor demektir. Gözleyerek öğrenme, dikkat çekme, imaj yaratma, hatırlama, analiz etme ve karar vermeyi içerir. Bandura'ya göre öğrenmenin olabilmesi için bireyin her zaman doğrudan pekiştirilmesi gerekli değildir. Öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenleri gözlemlemesi sonucuyla da olabilir. Bireyler televizyonda izledikleri herhangi bir davranışı (örneğin yemek yapmayı) öğrenebilirler. Ancak öğrenmenin gerçekleşebilmesi için içsel pekiştiricilerin önemi büyüktür. İçsel pekiştiriciler, bireyin bir davranışı öğrenmekle ya da bir etkinliği tamamlamakla birlikte duyduğu hoşnutluk olabilir. Örneğin bir çocuk daha önce hatasız okuyamadığı bir parçayı hatasız okuyabilir hâle gelirse bu durumdan hoşnutluk duyar. Dolayısıyla çocuk, bu becerisini hoşnut olma içsel pekiştiriciyle pekiştirir.

Bütünün parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu düşüncesine dayanan gestalt öğrenme kuramının öncüleri ise, organizmanın dışardan gelen duyumlara kendisinden bir şeyler kattığı, yaşantıyı yeniden örgütlediği düşüncesindedirler (Aydın, 2000: 230). Gestalt kuramına göre birey, dünyayı bir bütün olarak algılar. Ona gelen uyarıcıları ayrı parçalar hâlinde değil, bir arada anlamlı bütünler hâlinde örgütlenmiş olarak görür. Gestalt kuramcılarına göre öğrenme, algı ve bellek süreçlerinin işleyişine bağlıdır. Algıyı bir örgütlenme olarak kabul eden gestaltçılara göre algının temel yasaları; şekil – zemin ilişkisi, yakınlık, benzerlik, tamamlama, devamlılık ve basitlik ilkeleridir.

- 1- Şekil – Zemin İlişkisi: Şekil, bireyin dikkatinin üzerinde odaklandığı şeydir. Zemin ise şeklin gerisinde kalan, dikkat edilmeyen, algı alanına girmeyen öğedir. Şekil zeminden daha dikkat çekici, daha çarpıcı özelliklere sahiptir.
- 2- Yakınlık Yasası: Yerleştirme yerlerine göre birbirine daha yakın olan nesnelere birlikte kümelendirilerek algılanır. Örneğin müziğin ritmi zaman içinde birbirine değişik yakınlıklarda bulunan vuruşlara göre algılanır (Ulusoy, 2004: 247).
- 3- Tamamlama Yasası: Organizma tamamlanmış etkinlikleri, şekilleri, nesne veya sesleri tamamlayarak algılama eğilimindedir. Böylece birey iyi, tam, simetrik bütünlere şekillere ulaşmaktadır.

- 4- Benzerlik Yasası: Şekil, renk, doku, cinsiyet vb. gibi pek çok özellik bakımından birbirine benzeyen maddeler birlikte gruplanarak algılanır. Benzerlik yasasında görsel uyarıcılar kadar işitsel uyarıcıların da algılanması önem taşır.
- 5- Devamlılık Yasası: Aynı yönde giden noktalar, çizgiler ve benzeri birimler birlikte gruplanarak algılanır.
- 6- Basitlik Yasasına göre birey, eşit unsurlardan basit, düzenli bir şekilde organize edilmiş figürleri daha kolay algılar.

Bazı durumların davranışçı öğrenme kuram ve ilkeleriyle açıklanamaması, psikologları insan öğrenmesini yeniden tartışmaya ve tanımlamaya yöneltmiş ve böylece bilişsel öğrenme kuramları ağırlık kazanmaya başlamıştır (Senemoğlu, 2002: 269). Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bu kuramlara göre öğrenme, bireyin zihinsel yapısındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Davranışçı kuramlar, bireyin sadece gözlenebilen davranışlarıyla ilgilenirken, bilişsel kuramcılar gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmişlerdir. Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri de bilgiyi işleme kuramıdır.

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, bilgisayardaki işlemler gibi, girdilerin işlenip çıktılara dönüştürülmesidir. Bilgiyi işleme kuramcılarının göre insan beyni bilgisayara benzemekle birlikte, bugüne kadar yapılmış hiçbir bilgisayar, insan beyni kadar işlem yapma hacmine sahip değil ve insan beyni kadar üstün özellikleri yoktur. İnsan beyni, çevresinde olup biten olaylardan ve nesnelere gelen uyarıcılardan etkilenmektedir. Ancak bu uyarıcı bombardımanı karşısında beyin, gelen uyarıcıları seçerek sinirsel iletilere dönüştürmekte, daha sonra bu iletileri depolanıp hatırlanabilmeleri için sinir sisteminde başka değişimlere uğratmaktadır. Dışarıdan gelen yeni bilgiyi alma işleminden başlayarak, davranış değişmesi olarak ortaya çıkıncaya kadar bilginin dönüştürülme biçimine bilişsel öğrenme süreci denir (Senemoğlu, 2002: 270).

Bilgiyi işleme kuramı iki temel ögeyi esas almaktadır:

- a) Üç tür bellekten oluşan bilgi depoları
- b) Bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan, içsel bilişsel etkinlikleri kapsayan bilişsel süreçler.

a. Bilgi Depoları (Bellek Türleri)

1- Duyusal Kayıt: çevreden gelen uyarıcılar duyu organları yoluyla duyuşsal kayıta gelir, bilgi duyuşsal kayıta çok az süre kalmasına rağmen dikkat ve algı süreçleri ile gelen bilgilerin bir kısmı alınır ve kısa süreli belleğe gönderilir. Duyusal kayıt sınırsız miktardaki bilgiyi alabilecek geniş bir kapasiteye sahip olmasına karşın, bilgileri oldukça kısa bir süre için saklayabilmektedir (Di Vesta, 1987: 210). Duyusal kayıt, insan yaşamı için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Çünkü, duyuşsal kayıt olmasaydı, birey okuduğu bir cümlenin sonunu getiremeden, okuduklarının tümünü unuturdu. Duyusal kayda gelen bilgi, orijinal uyarıcıyı temsil eden bir yapıdadır. Görsel duyuşlar duyuşsal kayıt tarafından aynı fotoğraf gibi kısa bir süre için kodlanır. Aynı şekilde işitsel duyuşlar da ses kalıpları olarak kodlanır (Ulusoy, 2004: 264).

2- Kısa Süreli Bellek: Dikkat edilen ve algılanan bilgi, duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe geçirilir. Kısa süreli belleğin birbiriyle ilişkili iki temel fonksiyonu vardır:

- a) sınırlı bir zaman süresi içinde sınırlı miktardaki bilgiyi geçici olarak depolama
- b) zihinsel işlemleri yapmak

Bilginin kısa süreli bellekte kalma süresi 20 -30 saniyedir. Ancak bilgi üzerinde düşünme ve bilgiyi tekrarlamayla kısa süreli bellekte kalma süresi artırılabilir.

Kısa süreli belleğe gelen bilgi anlamlandırılarak doğrudan tepki üreticilere gönderilebileceği gibi, kodlanıp uzun süreli belleğe de gönderilebilir. Örneğin; birey telefon rehberine bakıp hemen telefon tuşlarına basarak telefon edebilir veya daha sonra kullanılmak üzere telefon numarasını kodlayarak uzun süreli belleğe aktarabilir.

3- Uzun Süreli Bellek: İyi öğrenilen bilginin sürekli olarak depolandığı bellek türüdür. Daha çok bir kütüphaneye benzetilen uzun süreli bellek üç bölümden oluşur:

- a) **Anısal bellek:** Kişisel yaşantıların depolandığı otobiyografik bellek olarak iş görür.
- b) **Anlamsal bellek:** Kavramlar, olgular, genellemeler ve kuralların depolandığı bellektir. Burada bilgiler hem sözel hem de görsel olarak kodlanmış ve birbirine bağlanmış ağlarda depolanır.
- c) **İşlemsel bellek:** Herhangi bir işin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi ve işlemlerin depolandığı bellektir. Oluşması çok uzun zaman alır, ama uzun bir kalıcılığa sahiptir. Araba sürme, yüzme, daktilo ile yazma gibi devinişsel eylemler işlemsel bellekte depolanır.

b- Bilişsel Süreçler

Bilişsel süreçler üç ana aşamada gerçekleşmektedir:

1. Bilginin duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılmasını sağlayan süreçler
 - a) dikkat b) algı
2. Kısa süreli bellekte bilgiyi saklama yolları
 - a) sürekli tekrar b) gruplama
3. Bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında kullanılan süreçler
 - a) örtük ve açık tekrar b) kodlama c) anlamlandırma d) örgütleme

Bilgiyi işleme kuramının eğitim alanına getirdiği en önemli katkılardan biri, öğrenme stratejileridir. Çünkü bilgiyi işleme kuramıyla birlikte öğrenciler, öğretmenin sunduğu bilgilerin pasif bir alıcısı olmaktan çıkıp öğrenme işinde etkin olan, bilgileri kendi içinde anlamlandıran bir kimlik kazanırlar (Görgen, 1997: 17). Öğrenme stratejileriyle birlikte bilgilerin kodlanması ve anlamlandırılması sürecinde öğretmenin kullandığı öğretim teknikleri yanında, öğrencinin de sunulan materyalleri anlamlandırdığı bir sürecin varlığından söz etmek mümkün olmuştur.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine açıklık getiren öğrenme kuramlarının dışında, öğrenmeyi sağlayan öğrenme stratejilerini öğrenme kavramının dışında tutmak mümkün değildir. Bu nedenle aşağıda bireyde öğrenmeyi sağlayan öğrenme stratejilerine değinilmiştir.

1.1.1. Öğrenme Stratejileri

Öğrenmenin önemli unsurlarından biri, öğrencilerin seçme, örgütleme, bilgileri bütünleştirme ve tamamlama gibi becerilerinin gelişimini sağlayan, öğrenme sürecini koordine eden ve izleyen öğrenme stratejileridir (Reigeluth, 1999: 157). Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında kullanılması için öğretilen tekniklerdir. Öğrenme stratejileri ilk başta öğretmenler tarafından öğretilip gözlenmesine karşın, öğrenci merkezli, bireysel veya grup olarak gerçekleştirilen tekniklerdir. Bu teknikler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedeflere ulaşmada öğrencilerin kendi kendine çalışmalarında yardımcı olmak için kullanılır (Thompson, Benson, Pachnowski, Salzman, 2000: 119). Öğrenme stratejileri, bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğe işlemlerini sağlayan teknikleri içerir (Görgeç, 1997: 13). Bu teknikler, öğrenenin öğrenme sırasında ilgilendiği düşünce ve davranışlardır. Öğrenme stratejileri bireyin, çevresindeki uyarıcıları kısa süreli bellekten anlamlandırarak uzun süreli belleğe aktarmasını sağlayan ve öğrenme ile birlikte kalıcılığı sağlayan işlemlerdir (Demirel, 2005: 139). Başlangıçta birçoğu okuduğunu anlama üstüne yoğunlaşmış daha sonra da diğer ders alanlarında başarılı olarak uygulanmış olan öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, üst biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini şekillendiren, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleri olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2002: 560). Öğrenme stratejileri öğrencilerin bağımsız olarak, öğrenme görevlerini kendilerinin gerçekleştirmesini sağlamak amacıyla işe koşullar (Demirel 2005: 140). Mayer (1988: 11), öğrenme stratejilerini öğrenme sürecinin gelişim yönünü belirlemek için öğrenenin göstermiş olduğu davranışlar olarak tanımlar.

Öğrenciler, öğretmenden bağımsız olarak; başarıya ulaşma ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirme için öğrenme stratejilerine gereksinim duyduklarında öğretmen, öğrencilerin stratejiyi uygulayabilmeleri için fırsatlar tanır ve öğrencilerin kendi kendilerine uygulama yapmalarını sağlar (Thompson, Benson, Pachnowski, Salzman,

2000: 119). Kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen bu tür öğrencilere stratejik öğrenciler, öz düzenleyici öğrenciler, öz öğretimli öğrenciler gibi çeşitli isimler verilir. Arrends'a (1997) göre öz öğretimli öğrenciler aşağıdaki dört işlemi etkili olarak uygulayabilmektedirler:

- a) Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanıma
- b) Öğrenebilmesi için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçme
- c) Stratejinin ne derece etkili olduğunu izleme
- d) Öğrenmeyi gerçekleştirinceye kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme (Akt: Senemoğlu, 2002: 561).

Aydiner (2003: 5), öğrenme stratejilerini, öğrenme sırasında duyuşsal ve bilişsel süreçleri etkileyen ve öğrenenlerin bağ kurdukları davranışlar olarak açıklarken; öğrenme stratejilerinin öğrencilerin hem kendi yaşamlarında hem de öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almalarını sağladığını vurgular.

Öğrenme stratejileri özellikle son yıllarda, öğrenenlerin bağımsız öğrenenler olarak, bilişsel beceriler edinmelerini, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilme yeteneği kazanmalarını ve kendi öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla sorumluluk almalarını sağlamak üzere işe koşulmaktadır. Öğrenme stratejileri bunlardan başka öğrenciler için aşağıdaki katkıları sağlamaktadır:

- Öğrenciyi bilinçli öğrenci durumuna getirir.
- Öğrencinin öğrenmedeki verimini artırır.
- Öğrenciye bağımsız öğrenbilme niteliği kazandırır.
- Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder.
- Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar.

Öğrenme stratejileri öğrenme süreci, bireysel farklılıklar, bulunulan öğrenme ortamına bağlı olarak öğrenenler tarafından farklı şekillerde geliştirilip uygulanabilir.

Öğrenme stratejileri için pek çok farklı sınıflamalar yapılmış olup bu sınıflamalar da birçok araştırma için temel oluşturmuştur. Demirel'e (2005: 140) göre sınıflandırmalar

üç temel öge üzerinde toplanmakla birlikte, bunlara duyuşsal stratejiler de eklenebilir:
Buna göre öğrenme stratejileri;

- a) Anlamlandırma Stratejileri
- b) Tekrar Etme Stratejileri
- c) Örgütlenme Stratejileri
- d) Duyuşsal Stratejiler

Belet'in (2006: 26) aktardığına göre Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini sekiz ana grupta toplamaktadırlar:

- 1- Temel Öğrenme İçin Yineleme Stratejileri
- 2- Karmaşık Öğrenmeler İçin Yineleme Stratejileri
- 3- Temel Öğrenmeler İçin Anlamlandırma Stratejileri
- 4- Karmaşık Öğrenmeler İçin Anlamlandırma Stratejileri
- 5- Temel Öğrenmeler İçin Örgütlenme Stratejileri
- 6- Karmaşık Öğrenmeler İçin Örgütlenme Stratejileri
- 7- Anlamayı İzleme Stratejileri
- 8- Duyuşsal Stratejiler

Öğrenme stratejilerine ilişkin çalışmalarda üzerinde en çok durulan öğrenme stratejileri; akademik güdülenme, not alma ve dinleme becerisi, zaman yönetimi, yazma ve araştırma stratejisi, örgütlenme stratejileri, test alma stratejileri, çalışma stratejileri ve okuma – okuduğunu anlama stratejileri gibi öğretimsel stratejilerdir (Stroud, 2006: 5). Senemoğlu'na (2002) göre ise öğrenme stratejileri bilişsel ve üst biliş süreçlerine göre sınıflandırılmaktadır. Buna göre öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması aşağıdaki gibi yapılabilir:

A. İçsel Süreçlere Göre Öğrenme Stratejileri

- 1- Dikkat Stratejileri
 - a- Altını Çizme
 - b- Metin Kenarına Not Alma
- 2- Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler
 - a- Zihinsel Tekrar Stratejileri
 - b- Gruplama Stratejileri

3- Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Artıran Stratejiler

a- Ekleme Stratejileri

- Önkoşul Öğrenmeleri Kullanma
- Benzetimler Kullanma

b- Örgütme Stratejileri

- Not Alma
- Özetleme
- Uzamsal Temsilciler Oluşturma
 - Ana Hatları Oluşturma
 - Haritalama
 - GSOYBY (SQ4R)

c- Bellek Destekleyici Stratejiler

d- Hatırlamayı Artırıcı Stratejiler

B. Güdüleme Stratejileri

1- Dikkati Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler

2- Uygunluğu Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler

3- Güveni Artırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler

4- Doyumu Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler

C. Üst Biliş Stratejileri

Yukarıda verilen öğrenme stratejileri bireyde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi, kavrama becerisinin gelişmesini sağlamaktadır. Öğrenmenin temel araçlarından biri olan okuma ve okuduğunu anlamayı öğrenme stratejilerinden ayrı ve bağımsız birer kavram olarak düşünmemek gerekir. Okuma sürecinin etkililiği yukarıda değinilen temel öğrenme stratejilerinin işe koşulma düzeyine, biçimine ve tekniğine bağlı olarak değişmekte ve okuduğunu anlama da bu stratejilerin etkili olduğu oranda gerçekleşebilmektedir.

1.2. Okuma

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana varlığı, yaşamı, yaşadığı evrende olup biten olayları anlamaya, açıklamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır. Bilimsel araştırmaların temel hareket noktası olan bu çaba bir çeşit okuma ve anlama etkinliği olarak bütün hızıyla günden güne devam etmektedir. Okuma etkinliği, insanoğlunun bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve inançlarına şekil veren, ona kişilik kazandıran etkin bir süreçtir. Bu süreç bireyin biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinliktir. Bu etkinliğin özünde “anlama” hedefi vardır. Okuma sürecine ilişkin farklı, ama temelde anlamaya dayanan birçok tanım yapılmıştır:

Okuma; başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir. Türkçe öğretim programında okuma süreci, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak nitelendirilir. Bu sürecin işleyişi de şu şekilde açıklanmaktadır: Okuma sürecine çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılma, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler sunulmaktadır. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (MEB, 2005: 20).

Akyol’a (2005: 3) göre okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucu her şeyden önce sözcüğü tanımalıdır. Sözcüğün tanınması, okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanması yoluyla gerçekleşebilmektedir. Sözcüklerin yanlış veya yetersiz tanınması durumunda da zincirleme bir şekilde cümleler, paragraflar ve bir bütün olarak metin yanlış

anlaşılmakta veya anlaşılammamaktadır. Okuma esnasında anlamlandırılan sözcük ve cümleler sürekli belleğe yerleşmekte ve burada okuyucu ön bilgilerini de kullanarak ilgileri doğrultusunda bütünü anlamını elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen anlam, uzun süreli belleğe yönlendirilerek okuma ve anlama gerçekleşmektedir (Akyol, 2005). Yeni bir anlam oluşturma etkinliği olarak kabul edilen okuma süreci Sever'e (1995) göre aşağıdaki süreçleri kapsamaktadır:

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

Yukarıda belirtilmiş olan okuma süreçleri sonunda öğrencilere aşağıdaki özelliklerin kazandırılması beklenir.

- Sözcükleri tanıma, anlama,
- Söz varlığını geliştirebilme,
- Okuduğu metni anlamlandırabilme,
- Okuduğu metni değerlendirebilme,
- Eleştirel bir bakış açısı geliştirebilme,
- Okuma etkinliğini yaşamın bir parçası hâline getirebilme,
- Okuma yoluyla düşünce ufku geliştirme,
- Metinler gibi varlık ve olayları da eleştirel bir gözle okuma,
- Bilgiye dayalı entelektüel yapısıyla, toplumsal sorunları görebilme ve onlara çözüm üretebilme becerisi kazanma.

1.2.1. Okumanın Amaçları

Okumayı, yazılı metinden anlam çıkarma ve metindeki bilgileri yaklaşık olarak yorumlama becerisi olarak tanımlayan Grabe ve Stoller (2002, 13) okumanın amaçlarını yedi başlık altında toplamaktadır:

- Temel bilgileri incelemek için okuma

- Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma
- Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için okuma
- Metinden bir bilgi öğrenme için okuma
- Yazma gereksinimini karşılama için okuma
- Okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme için okuma
- Genel olarak anlamayı sağlamak için okuma

Okuma sürecinin temel amaçları Green ve Petty (1971: 467) tarafından aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Sözcükleri tanıma,
- Sözcüklerin anlamını bulma,
- Okunan materyali düzeyine uygun kavrama ve yorumlama,
- Anlamalı bir şekilde sesli veya sessiz okuma,
- Okuma materyallerini akıcı ve uygun hızda okuma,
- Okumadan zevk alma ve okuma alışkanlığı kazanma,
- Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlama,
- Değişik türde yazılmış metinleri okumaktan zevk alma,
- Okuma yoluyla bireysel ilgi ve gereksinimlerini karşılama yeteneği kazanma

Demirel ve Şahinel (2006: 83) de okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

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

Ünalın (2001: 86) ise okuma çalışmalarının amaçlarını aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma,

- Okunan metni doğru ve çabuk anlama,
- Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme,
- Seviyeye uygun iyi kitap seçebilme,
- Kelime hazinesini zenginleştirebilme,
- Kitap okumanın en sağlıklı, en ucuz ve en kolay bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama,
- Doğru ve güzel Türkçe ile yazılmış edebi metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Yukarıda farklı biçimlerde dile getirilmiş, ancak aynı hedefe odaklanan açıklamalardan hareketle, okuma öğretiminde temel amacın, okuduklarını anlayan, onlara tepkide bulunma yeteneğine sahip ve bu yeteneği her okuma eyleminde etkin bir şekilde kullanan okuyucular yetiştirmek olduğunu söylemek mümkündür. Okuma etkinliği okuyucu ile yazar arasında gerçekleşen, okuyan kişinin zihinsel, duyuşsal ve ruhsal gelişimine katkı sağlayan bir iletişim sürecidir. Bu süreçte metin aracılığıyla yazarın aktardığı düşünceler, okuyucunun öz bilgileriyle yeniden şekillenir. Okuma sürecinde amaç, öğrencinin kişiliğini geliştirme, yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlama, öğrenciye çağının gerektirdiği bilgi ve donanımı sağlamaktır. Özet olarak okumada amaç, yerel ve evrensel yorumları ve açıklamaları kapsayan yazarın düşüncelerini, mesajlarını etkileşimli bir biçimde anlama ve anlama becerisini geliştirme isteği olarak nitelendirilebilir (Ocasion, 2006: 7).

1.2.2. Okuduğunu Anlama

Okuma, öğrenme için başvurulan temel bir strateji olduğundan hemen hemen eğitimin her aşamasında ve türünde öğretmenlerin geliştirmeleri gereken bir beceridir (Bullock, 1975; Akt: Wellington & Osborne, 2001: 41). Okuma, gelişimle ilgili olan bir yaşam becerisi, yaşam kalitesini artıran bir etkileşim yöntemi olarak kabul edilebilir. Okuma duyuş, etkileşim, algılama, deneyim, düşünme, öğrenme, çağırışım, etkileme ve yapılandırma süreçlerini kapsayan çok yönlü kompleks bir süreçtir (Kent, 2002: 22).

Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğ. 2000: 55). Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili becerilerine dayanır. Bunların ötesinde, okuyucunun istekliliği, okumaya ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir (Akyol, 2005: 3).

Okuduğunu anlama, anlamayı gerçekleştiren oldukça karmaşık, hızlı, alışılmış bir çok dengeli ve uyumlu yeteneği içinde barındıran, akıcı okuyucular için kolay ve zevkli görünen üst düzey bir anlama becerisidir (Grabe & Stoller, 2002: 29). Okuduğunu anlama, hem metindeki bilgiler hem de okuyucunun yorumlarını kapsayan, yazarın vermek istediği mesajların mantıksal olarak yapılandırıldığı etkin bir süreç olarak tanımlanabilir (Radoyevic, 2006: 14). Okuma sürecinin esas hedefi olan okuduğunu anlama, okuyucunun etkin ve bilinçli bilişsel çabasını gerektiren kompleks bir süreç olarak betimlenir. Okuduğunu anlama, okuyucunun önceki bilgileri, okuma amaçları, metnin türü ve doğası ile ilişkili, etkileşimli ve dinamik bir süreçtir (Kent, 2002: 22). Bu süreç, düşünme süreçleri, metinsel içerik ve okuyucunun önceki bilgileri, beklentileri ve okuma amaçları arasında bağlantı sağlayan bilinçli düşünme yoluyla gerçekleşir. Buna göre okuduğunu anlamada amaç, okuyucunun düşünce gelişimini inşa etmek, yapılandırmaktır (Block, 2004: 2).

Okuduğunu anlama bir metindeki sözcük veya kavramları seslendirme veya ezberleme değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, yeniden anlamlandırma işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004: 39). Güneş'e (2004: 59) göre okuduğunu anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeden ibaret olmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine almaktadır. Okuduğunu anlama, okuyucunun kendi bilgilerini yazarınkilerle karşılaştırması ve onun

görüşlerinden kabul edip etmedikleri hakkında bir yargıya varmasıdır (Kantemir, 1995: 26).

Akıcı bir okuma becerisine sahip olduğu varsayılan okuyucunun okuduğu metni anlayabilmesi, sözcükleri çok hızlı bir biçimde kodlayarak anlamlandırmasını, metinde sunulmuş olan ana düşünceleri belirleyici güçlü bir beceriyi ve sınırlı bir zaman dilimindeki okuma sürecini etkili bir biçimde yönlendirebilmesini gerektirir (Grabe & Stoller, 2002: 14).

Okuduğunu anlama süreci kendi içinde belirli aşamaları barındırmaktadır. Bu aşamalar

a- Anlamı Bulma aşaması, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu aşamanın da kendi içinde alt basamakları vardır:

- Kelimenin anlamını bulma
- Cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma
- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma
- Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme

b- Anlamı Kavrama düzeyi de kendi içinde aşağıdaki basamakları içermektedir:

- Anlamı çevirme, anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.
- Anlamı yorumlama, anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.
- Öteleme ise, anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.

c- Anlamı Değerlendirme, okuduğunu anlamının son aşamasıdır. Bu aşama da kendi içinde aşağıdaki basamakları barındırır.

- Anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.
- Anlamın sentezini yapma, yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.

- Anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır (Güneş, 2004: 61- 62).

Okuduğunu anlama süreci oldukça kompleks bir süreç olduğundan bu süreci daha doğru ve tam bir şekilde betimlemek için birbirinin koşulu olan süreçlerin belirlenmesi gerekir. Bu süreçlerden hiçbiri tek başına okuduğunu anlamayı tanımlayamaz; ancak bir bütün olarak akıcı bir okumanın gerektirdiği doğru bir anlamayı sağlayabilir. Okuduğunu anlamayı sağlayan bu süreçler amaçlı, etkili, etkileşimli, stratejik, esnek, değerlendirci, hızlı, kavrayıcı, öğrenici, dilbilimsel süreçler olarak betimlenebilir (Grabe & Stoller, 2002: 17).

Demirel ve Şahinel (2006, 89), iki ayrı çaba gibi görünen “okuma” ve “anlama”nın aslında birbirine neden – sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu belirterek, anlayarak okumanın birinci aşamasını iyi okumak, ikinci aşamasını da yazıyı kavramak olarak gösterirler.

Braten ve Samuelstuen (2004) yaptıkları bir araştırmada okuduğunu anlama üzerinde okuyucunun önceki bilgilerinin önemli bir etkiye sahip olduğunu, önceki bilgilerin okuduğunu anlamayı sağlayacak strateji ve teknikleri belirlemeye yön verdiğini belirlemişlerdir. Bu noktadan hareketle, önceki bilgilerle okuduğunu anlama arasında doğrusal bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Ocasio, 2007: 27).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olan önemli bir faktör de işbirlikli okumalardır. Öğrenciler, kendileriyle anlama düzeyleri eşit / benzer olan diğer bireylerle etkileşim içinde oldukları sosyal ortamlarda gerçekleşen işbirlikli okumalarla en iyi öğrenmeleri gerçekleştirebilirler. Okuduğunu anlamayı geliştirmede işbirlikli öğrenmeler, bir eşle veya küçük gruplarla kullanılabilir. Vygotsky’e (1986) göre tüm öğrenmelerde olduğu gibi okuduğunu anlamada da sosyal etkileşimlerin, bireyler arası öğrenmelerin büyük katkısı vardır. Ona göre okuduğunu anlamada, öğrencilerin düşük okuma becerisinden üst okuma becerisi düzeyine ulaşmalarında sosyal etkileşimlere gereksinim vardır. Çünkü öğrenciler sosyal etkileşimler yoluyla

akranlarından veya öğretmenlerinden öğrenirler. Grup etkileşimi sayesinde öğrencilerin okuduklarına ilişkin analiz – sentez yapma, değerlendirme gibi daha üst düzey düşünme becerilerini sadece bilgiye dayalı kavrama becerisinden daha çok kullandıklarına inanmaktadır (Boyan, 2002: 14). İşbirlikli öğrenme ortamları sayesinde öğrenci, daha kompleks ve karmaşık metinleri kolaylıkla anlayabilir, bu tür metinlerle ilgili soruları kolaylıkla yanıtlayabilir.

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hedef varış noktasıdır. Okuduğunu anlama, okumanın sadece bir ürünü değil, aynı zamanda metnin anlamını yapılandırma, metni anlamlandırma sürecidir. Okuduğunu anlama, okuma parçası üzerinde etkin ve bilinçli bilişsel çaba gerektiren bütüncül bir süreç olarak görülür. Bu interaktif ve dinamik süreçte, metnin türü ve doğası kadar, okuyucunun önceki bilgi ve deneyimleri, okumaya yönelik amaçları da önemli bir yer tutar (Kent, 2002: 22). Okuma araştırmacıları, okuduğunu anlamada okuyucunun becerileri ve ön bilgileri üzerine odaklanmışlardır. Okuma becerileri ile; temel okuma ve dil becerileri, sözcük tanıma, kelime bilgisi vb. konular kastedilmektedir.

Okuyucunun kendine özgü ön bilgilerle donanmış olarak metinle karşı karşıya geldiğini savunan yapılandırmacı yaklaşım, bireysel gelişim ve yorumlamaların önceki deneyim ve bilgilere dayandığını savunur (Pressley, 2001: 159). Bu düşünceden hareketle, öğrencilerin okudukları metni, yazarın amaçlarından veya öğretmenin bakış açısından farklı bir biçimde anlamlandırabileceklerini veya yorumlayabileceklerini de söylemek mümkündür. Okuma etkinliği, okuyucu ile metin (yazar) arasındaki bir etkileşim olarak kabul edilebilir. Bu etkileşim esnasında şekillenen yeni düşünceler, hem metinden hem de okuyucunun ön bilgilerinden etkilenir (Pressley, 2001:176). Pardo'ya göre okuduğunu anlama, okurun metin ile etkileşimi sırasında metnin içeriği ve iletisi ile kendinde var olan bilgi ve becerilerini bütünleyerek anlamı yapılandırma sürecidir (Özaslan, 2006: 15). Cooter ve Flynt'e göre okuduğunu anlama üç temel düzeyde gerçekleşmektedir:

- a. Açık metin düzeyinde daha çok hatırlamaya ve doğrudan bulmaya dayanan bilgi düzeyinde öğrenmeler gerçekleşir
- b. Örtülü metin düzeyinde okur metinde verilen bilgileri yorumlar.

- c. Şema temelli metin düzeyinde okuyucunun, okuduğu metni, kendinde var olan bilgi, deneyim ve değerlerden yararlanarak, onlarla karşılaştırarak anlamlandırması söz konusudur (Pardo, 2004, Akt: Özaslan, 2006: 16).

1.2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştirmenin, sınıf öğretmenlerinin esas bir uğraşı olduğunun farkında olan eğitimciler yıllarca bu amaca ulaşmak için birçok strateji, yöntem veya teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır. Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası, ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir. İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer. Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında kritikler, çözümlenmeler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar, farklı etkinliklerle karanlık noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin iyi ya da kötü yazıldığı konusunda düşünce ileri sürer, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır.

Okuma sonrasında iyi bir okuyucu seçici tekrarlı okumalarla metnin genel anlamını, düşüncelerini özetlemeye çalışır. Metinle ilgili yansımalar yapar. Metinden gelecekte nasıl yararlanılabileceğini, metnin kendisine neler kazandırdığını düşünür.

Anlam kurma, yapılandırma olarak tanımlanabilecek okuma süreci yukarıda da belirtildiği gibi, kendi içinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını barındıran etkin bir süreçtir. Bu aşamalar birçok yazar tarafından temelde benzer

etkinliklerle belirtilmiştir. Genelde okuma süreci etkinlikleri aşağıdaki sıralamayla özetlenebilir:

1- Okuma Öncesi Etkinlikler

- a) Göz gezdirme
- b) Okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme
- c) Ön bilgileri okuma ortamına getirme
- d) Görsel öğeler ve başlıklardan hareketle, metnin konusuna ilişkin tahminler için beyin fırtınası yapma

2- Okuma Sırasında Yapılabilecek Etkinlikler

- a) Akıcı bir şekilde okuma
- b) Anlamayı kontrol etme
- c) Yardımcı stratejileri kullanma
- d) İrdeleme
- e) Not alma
- f) Okunanları canlandırma

3- Okuma Sonrasında Yapılabilecek Etkinlikler

- a) Özetlemeler yapma
- b) Sentezler yapma
- c) Çözümleme ve değerlendirmeler yapma
- d) Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme
- e) Kavram haritaları, tablo ve grafikleri oluşturma
- f) Sorular sorma, yanıtlama ve oluşturma
- g) Yansıtıcı düşünmeyi sağlama (Akyol, 2006: 483).

Yukarıda belirtilen etkinlikler sonucu gerçekleşen anlama; okunan metnin anlamını bulma, bulunan anlamlar üzerinde düşünme, sebep sonuç ilişkileriyle çözümleme, sonuç çıkarma ve değerlendirme biçimidir Okuduğunu anlama süreci içinde inceleme, seçim yapma, karar verme, çevirme, yorumlama, öteleme, çıkarsama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi etkinlikler bulunmaktadır (Güneş, 2004: 60).

Demirel'e göre bir metni anlayarak okuyabilmek için aşağıdaki yöntemlerden yararlanılmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006: 89):

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak
- Anafikri bulmak
- Yardımcı fikirleri bulmak
- Metnin genel düşünce ve anlatım yapısını belirleme
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltma.

Okuduğunu anlama etkin bir süreçtir. Düşünme süreçleri, metinsel içerik, okuyucunun bilgisi, beklentileri ve okuma amaçları arasında bağlantılar sağlayan bilinçli, zihinsel etkinlikler aracılığıyla sürdürülür. Okuduğunu anlama etkinliklerinde temel amaç, okuyucunun düşünce gelişimini inşa etmektir. Böylece okuyucu anlayarak okuyabilir, bilişsel betimlemelerini yapabilir, başkalarıyla iletişim kurduğunda yeni öğrenmeler, anlamalar ortaya koyabilir (Block, 2004: 2).

Okuduğunu anlama stratejileri, anlamanın güçleştiği durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar olarak tanımlanır (Piloneita, 2006: 27). Okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamayı geliştiren yapılandırmacı süreçlerin etkin bir parçası olarak kullanılır. Etkili okuyucular, anlamı yapılandırmak için okuma öncesi, okuma esnası ve sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini kullanırlar. Aynı şekilde etkin öğretmenler de metin sürecini geliştirici stratejileri kullanmada ve okuma amacına dayalı stratejilerin kullanımını anlamada öğrencilerine yardım ederler. Anlamı yapılandırma, öğrencinin okuyabileceği, ön bilgilerini, problem çözme ve tahmin yapma becerilerini kullanarak yanıtlayabileceği metinlerle etkileşim içinde olmayı gerektirir. Etkin okuyucular okuduğunu anlamada etkindirler, okudukları metinden yeni anlamlar yapılandırabilmek için ön bilgilerini, değişik strateji ve teknikleri işe koşarlar. Okuma süreci, rüzgarın toprak üzerindeki etkili esmesine benzer. Rüzgar toprağın üzerindeki kiri ve tozu yalnızca toprak izin verdiği kadar kaldırır. Okunan bir metnin anlaşılması ve yorumlanması da ancak okuyucunun ön öğrenmeleri ve deneyimleri el verdiği ölçüde gerçekleşir (Pressley, 2001: 158).

Okuduğunu anlama stratejileri; etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemlerdir.

Okuduğunu anlama stratejileri gösteri, model olma veya rehberlik etme yoluyla metin okuma sırasında kullanılabilir. Öğretmen veya öğrenci olsun bir metni okuyan kimse, bu yöntemleri öğrendiği ve uyguladığı zaman ikinci kişilerin yardımı olmaksızın etkili bir biçimde metinle (yazarla) etkileşim kurabilir (Pressley, 2001: 177). Trabasso ve Bouchard (Pressley, 2001: 176) da okuduğunu anlama düzeyini yükselten kavrama stratejilerini oniki başlık altında toplamışlardır:

- Kavramayı izleme
- Grafikler, örgütlemeler, şemalar oluşturma
- Etkin dinleyici olma
- Zihinsel benzetmeler, semboller kullanma
- Belleksel öğretim yapma
- Ön bilgileri kullanma
- Soru yanıtlama
- Soru üretme
- Öykü yapısı oluşturma
- Özetleme
- Sözcük bilgisi öğretimi
- Çoklu geçiş stratejisi

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir:

- 1- Okuma aktif bir süreçtir. İyi okuyucular, okudukları zaman yazara sorular sorar. Bazen okunan metin aracılığıyla okuyucu şaşırtılır ve karışıklığı çözmek için çaba sarf eder. Bu çabanın sonucunda, okuyucunun önceki bilgileri ve deneyimleriyle de şekillenen özgün yorumlamalar ve anlamlar doğar.
- 2- İyi okuyucular, okudukları zaman önceki bilgilerle ilişkilendirme, metnin ana düşüncesini ortaya çıkarma, sorgulama, yapılandırıcı zihinsel semboller kullanma, özetleme gibi birkaç düşünme stratejisini ilişkilendirerek kullanırlar.
- 3- Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin en iyi yolu, onları öğrencilere geniş bir zaman diliminde teker teker öğretmektir. Bunun için

öğretmenler, her bir strateji örneği için zengin bir çeşitlilikte metinler kullanmalı, ardından öğrenciler her bir strateji ile ilgili uygulamaları yine zengin metin örnekleriyle gerçekleştirmelidir. Bu etkinlikler öğretmenin teşviki ve öğrencinin öz düzenlemeleriyle, öğrenci stratejileri uygun bir şekilde kullanıncaya ve okuduğunu anlama becerileri istenen düzeyde gelişinceye kadar devam etmeli.

- 4- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin önemli bir adımı da öğretmenlerin bu stratejileri uzmanlıkla kullanabilmesidir.
- 5- Okuduğunu anlama stratejileri, öğrenciler mükemmel edebiyat örnekleriyle karşılaştırılarak işe koşulmalıdır.

Okuduğunu anlamayı artıran stratejiler dört ana başlık altında toplanabilir:

- 1- Okuma öncesinde işe koşulan stratejiler
- 2- Okuma esnasında işe koşulan stratejiler
- 3- Okuma sonrasında işe koşulan stratejiler
- 4- Okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejiler

Yukarıda verilmiş olan stratejiler aşağıdaki şekilde tablolandırılabilir:

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Stratejinin İşe Koşulduğu Zaman	Stratejiler
Okuma Öncesinde İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Okuma Amacını Açıklama • Öğrenciye Parçanın Başlığına, Basım Tarihine, Yazara Bakarak Ve Parçayı Tarayarak Konusunu Tahmin Etmesine Yardım Etme • Başlığa Bak – İncele – Anahtar Sözcüklere Bak – Okuma Parçasına Tekrar Bak – Öykü /Kavram Haritası Hazırla (TELLS) • Öğretim Öncesi Sözcük Bilgisi • Kavram Haritaları Ve Öykü Haritası Aracılığıyla Kavramları Önceden Öğretme • Okunacak Materyali Dikkatlice Seçme Ve Bazı Ölçütler Doğrultusunda Öğrencinin Okuma Parçasını Seçmesine İzin Verme
Okuma Sırasında İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Akıcı Ve Sürükleyici Okumayı Sağlama • Öyküleyici Metinler İçin Öykü Haritasını Dikkate Alma • Açıklayıcı Okuma Parçaları İçin Taslaklar Ve Çalışma Rehberi Kullanma • Açıklayıcı Metinler İçin Stratejik Not Almayı Uygulama • Açıklayıcı Metinler İçin Zaman Çizelgeleri Ve Akış Şemalarını Kullanma • Karışık Planlar, Tablolar Yapma • Öyküleyici Metinler İçin Görseller Kullanma
Okuma Sonrasında İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Her Türlü Metin İçin Özetleme Yapma • Soru- Cevap İlişkisini Kullanma
Okuma Sürecinin Tümünde İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Stratejik Not Alma • GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R) • Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) • Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) • Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) • İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading) • Kavram Haritaları Ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers) • İTS Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q) • TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

Kaynak: (Daly Iıı, E.J. Chafouleas, S. Skinner, C.H. 2005: 112)

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede dersin tümünde bir bütün olarak işe koşulan aşağıdaki stratejilerden söz etmekte yarar vardır:

1.2.3.1. Stratejik Not Alma

Stratejik not alma, okumanın her üç aşamasında da kullanılabilir. Bu stratejide, okumadan önce materyalin konusunun ne olabileceği tahmin edilir. İkinci aşamada, öğrenciler okumaya başladıkları zaman, sınıflayıcı ve gruplayıcı notlar alırlar. Bu aşama, okuma parçasındaki bölümlerin örgütlenmesinde ve bölümler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde öğrencilere yardım etmek için düzenlenir. Yapılan kısa özetlemeler, ulaşılmak istenen anahtar düşüncelerle ilişkilidir. Düşünceleri düzenleme ve örgütleme, bütün okuma süreci boyunca tekrarlanır. Okuma süreci tamamlandığında öğrenciler konunun ana noktalarını /düşüncelerini maddeler hâlinde listeler. Okuma sonrası özetleme etkinlikleri metin için genel bir bakış sağlar.

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

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

1.2.3.3. Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass)

Çoklu geçiş stratejisi, GSOYBY (SQ4R) tekniğiyle benzerlik gösteren bir stratejidir. Bu strateji, birbirini izleyen gözlem (tarama), inceleme ve çözüme temel becerilerini kapsamaktadır. Bu her üç beceri, metni gözden geçirme aracılığıyla gerçekteşen üç alt başlık olarak düşünölebilir.

Birinci geçişte öğrenci, metnin ana düşüncesini ve yapısını belirlemek için başlıkları, giriş paragraflarını, görsel öğleri ve paragraf özetini okuyarak metni gözden geçirmek ister.

İkinci geçiş olan inceleme, öğrencinin okuma parçasını baştan sona kadar okuyarak, parçadan özel bilgiler edinmesine yardım eden dört adımı içerir. Adımlara başlamadan önce öğrenci, parçada hatırlamaya ilişkin en önemli gerçekteşlerin neler olabileceğini görmek için parça sonundaki kavrama sorularını okumaya teşvik edilir. Birinci adımda metinsel ipuçları aranır, ikinci adımda metinsel ipuçlarına sorular aracılığıyla dönölür; üçüncü adımda önceden oluşturulmuş soruları yanıtlamak için metin okunur, gözden geçirilir, dördüncü adımda kitaba geri dönmeksizin sorular yanıtlanır.

Üçüncü ve son geçiş olan çözümlleme, kavramayı gözleme tekniği olarak düzenlenmiştir. Bu adımda öğrenci, okuma parçasının sonundaki tüm soruları yanıtlar (Dally, Chafouleas ve Skinner, 2005: 132).

1.2.3.4. Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching)

Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilmiş, içerisinde, özetleme, tahmin, sorgulama ve açıklama gibi okuduğunu anlamayı güçlendiren stratejileri barındıran kombine bir stratejidir. Palincsar ve Brown'ın araştırmasında, öğrenciler metinle ilgili soruları sormada öğretmenin rolünü de üstlenmektedir ve öğrenciler grup içinde karşılıklı öğretimde metni kavramaya yönelik kontrol amaçlı performans sergilemektedirler. (Mastropieri & Scruggs, 1997: 209). Karşılıklı öğretim, baştan başa sorgulama merkezli, okuduğunu anlamayı güçlendiren birleşik dörtadımdan oluşur. İlk adım soru oluşturmaktır. Burada öğrenciler öncelikle ana düşünce ve destekleyici düşüncelere ilişkin sorular oluşturmaktadır. Ardından metnin konusunun veya olayların ne olabileceği tahmin edilir, tahminlerden sonra konunun içeriğini özetleme çalışmaları yapılır. Özetleme çalışmasının ardından, öğrenciler tekrar sorulara dönerek, metinle ilgili tüm belirsizlikleri ve sorunları giderici yanıtlar verir. Karşılıklı öğretim, soruları sorma ve yanıtlamada modelleme ve örnek olma yoluyla öğrencilerin tüm ders boyunca bireysel ve grup olarak çalışmayı gerektirir (Taffy ve diğer. 2007: 4). Karşılıklı öğretim okuduğunu anlama stratejisi, öğretmenin öğretme- öğrenme sürecinde sunuş yapmasından çok, model olmasıyla gerçekleşmektedir.

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

KWL, Ogle (1986) tarafından geliştirilen bir okuduğunu anlama stratejisidir. Öğrencinin okuma işleminden önceki bilgilerle okuma sonrasında elde ettiği bilgileri arasında bağlantı kurması, düzenleme, bütünleştirme ve özetleme yapabilmesini sağlar. KWL stratejisi, öğrencilerin okuduklarını hatırlamalarında, kavramları ve sözcükleri gözden geçirmelerinde, önceki bilgiyi aktif hâle getirmelerinde, ünite ve konu bitiminde öğrencilerin ne öğrendiklerini değerlendirilmelerinde, bütün bir sınıf olarak, grupça veya bireysel olarak kullanılabilir (Camp, 2000). KWL stratejisiyle etkinliklere başlamadan önce üç sütunlu bir tablo hazırlanır. KWL stratejisiyle öğrenciler beyin fırtınasıyla konu hakkında bildikleri tüm bilgileri ortaya çıkarırlar. Bu bilgiler, K sütununda kaydedilir. Ondan sonra öğrenciler konu hakkında öğrenmek ve bilmek istediklerine ilişkin soru listelerini hazırlarlar. Bunlar da W sütununda kaydedilir.

Okuma esnasında veya sonrasında öğrenciler W tablosundaki soruları yanıtlarlar. Yanıtlamalar tamamlandıktan sonra L sütununda kaydedilir.

KWL okuduğunu anlama stratejisi daha sonraları birçok araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve farklı şekillerde KWHL (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Nasıl Öğrendim? Ne Öğrendim?), KWLS (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? Hâlâ Ne Öğrenmek İstiyorum?) kullanılmıştır (Johnson, 2006: 81).

1.2.3.6. İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading)

İşbirlikli stratejik okuma, işbirlikli öğrenme anlayışı içinde oluşturulmuş karma bir okuduğunu anlama stratejisidir. Bir bütün hâlinde işlenen doğrudan öğretim derslerinden sonra, öğrenciler farklı düzeylerdeki öğrencilerden oluşturulmuş heterojen gruplara dağıtılır. Böylece işbirlikli stratejik okumanın tüm aşamalarında öğrenciler birbirlerinin eksikliğini tamamlayabilirler. İşbirlikli okuma stratejisinin temel aşamaları şunlardır:

- 1- Ön bilgileri hareket geçirecek ön izlemeyi yapma,
- 2- Okumayı izleme ve sözcük hazinesini geliştirme,
- 3- Ana düşünceleri , temel düşünceleri belirleme,
- 4- Özetleme yapma ve konuya ilişkin sorular oluşturma (Sundheim, 2006: 16).

1.2.3.7. Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map and Graphic Organizers)

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek amacıyla başvuru okuduğunu anlama stratejilerinden biri de kavram haritaları ve grafik örgütlemeler yapmadır. Kavram haritaları, hem okuma öncesinde, hem okuma esnasında hem de okuma sonrasında kullanılacak bir özelliğe sahiptir. Kavram haritası, yeni bilgileri örgütleyen ve bilgi yapıları arasındaki ilişkileri düğümleyerek sergileyen bir okuma stratejisidir (Lo, 2001: 34). Kavram haritaları okuma parçalarındaki, karşılıklı ve iç içe

geçmiş ilişkilerin, bağlantıların okuyucular için görselleştirilmesini sağlar. Chang, Sung ve Chen (2002) tarafından 126 beşinci sınıf öğrencisiyle kavram haritaları destekli yapılan çalışmada kavram haritası hazırlamanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için oldukça yararlı görsel araçlar olduğu saptanmıştır.

1.2.3.8. İTS (=İşbirlikli Tartışma Sorgulama) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis- Q)

İTS, temel ilgi alanı okuduğunu anlama ve okuyucular için öğretimsel stratejiler geliştirmek olan Houston Üniversitesi öğretim üyelerinden Lane Roy Gauthier (2001) tarafından geliştirilmiş olup, ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerle uygulanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştirmek yaygın bir öğretimsel çabadır. İşbirlikli öğrenme, tartışma ve sorgulama yöntemleri bu zorlukla baş edebilmek için başvurulabilecek etkili yollardan bazılarıdır. “İşbirlikli, tartışma ve sorgulama” (İTS) stratejisinde her üç yöntem, birlikte uygulanmaktadır. Bu okuduğunu anlama stratejisinin mantığı, birinin zorluğu diğer ikisinin faydasını arttırmak ve böylece sinerjik bir öğretim ortamı oluşturmaktır.

Birçok araştırmacı tarafından İTS okuduğunu anlama stratejisinin gerekliliğine ilişkin görüşler dile getirilmiştir: Jhonson, Jhonson ve Holubee’a (1994) göre işbirlikli öğrenmeler, küçük öğretimsel gruplar aracılığıyla öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmalarına yardımcı olur. Gambrel (1996), grup tartışmalarının, öğrencilerin okuma materyaline ilişkin hatırlama ve anlamalarını güçlendirdiğini saptamıştır. Strother’e (1989) göre sorgulama, okuduğunu anlamaya yardımcı olan öğretimsel kolaylaştırıcı bir tekniktir. İTS okuduğunu anlama stratejisi henüz yeni ve yalnız birkaç alanda test edilmiş olmasına karşın; işbirlikli öğrenme, tartışma ve sorgulama boyutlarının etkililiği birçok araştırma tarafından desteklenmektedir (Bender & Larkin, 2003: 153). Okuduğunu anlamayı sağlamada etkili oldukları, çalışmalarla saptanmış değişik tekniklerin bütünleşik bir hâli olan İTS okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde oldukça etkili olması beklenir.

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

Adım -1: Grupları oluşturulur.

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

Adım -2: Birtakım Soru Hazırlanır.

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

Adım – 3: Gruplar Öyküleri Tartışır, Soruları Bölüştürür.

Öğretmen, sınıfı toplar ve öğrenciler tarafından okunan metin hakkında genel bir tartışma başlatılır. Öğretmen mümkün olabildiğince, tartışmadan çekilir ve öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlar. Tartışma bittiğinde öğrencilere sorular sunulur. Tüm sorular bir sayfada toplanır ve tüm öğrencilere birer kopyası dağıtılır. Sorular tüm gruplar tarafından okunur ve gruplar arasında eşit olarak dağıtılır. Öğrencilerin kendileri, hangi sorunun hangi gruba gideceğine karar verir. Hangi sorunun hangi gruba gideceğine karar verildikten sonra soru kağıtları ayrılıp gitmesi gereken gruba dağıtılır. (Ancak bu araştırmanın pilot uygulamasında, grupların kendi sorularının dışındaki soruların yanıtlarına kayıtsız ve ilgisiz kaldıklarının gözlenmesi üzerine tüm soruların tüm gruplar tarafından yanıtlanması istenmiştir. Soruların gruplara paylaşılması, cevaplama aşamasında yapılmıştır.)

Adım -4: Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar ve Yeni Sorular Ekler.

Öğretmen, tüm gruplardan soruların üzerinde çalışmasını ister. Hangi metin parçası kullanılıyorsa o metin parçasının bir kopyası referans amacıyla gruplara verilir. (Bu araştırmada okuma parçaları öğrencilerin 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Sağlık ve Çevre” Temasında geçen metinler olduğundan her öğrenci önündeki kitabından yararlanmıştır.) Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirilir. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlanır. Öğrenciler, düşüncelerini ifade etmek, tartışmak ve soruları cevaplamada kullanılan düşünceleri incelemeye katılmak için teşvik edilir. Grup içi tartışmalarla sorular cevaplandırılır. Öğrenci grupları, önemli olduğu düşünülen noktaları belirlemek ve yeni sorular oluşturmak için teşvik edilir.

Adım -5: Gruplar Cevaplarını Sunar ve Tartışırlar.

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

1.2.3.9. TİÖD (=Tahmin – İnceleme – Özetleme –Örgütlenme- Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

TİÖD (Tahmin, İnceleme, Özetleme, Örgütlenme, Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisi Englert & Mariage (1991) tarafından öğrenme yetersizliği yaşayan öğrencilere açıklayıcı metinlerde kendi bilgilerini hatırlamalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu strateji, Palincsar ve Brown tarafından (1985) geliştirilen bir okuma parçasını anlamada modelleyici adımlar aracılığıyla öğrencilere rehberlik eden karşılıklı öğretim ile sözcüklerin anlamını görsellerle sunan kavram haritalarıyla birleştirilmiş karma bir okuma stratejisidir (Mariage, 1995: 216). TİÖD okuduğunu anlama stratejisi, tematik

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

- a- yaptıkları özetlemeleri, tahmin aşamasındaki etkinliklerle karşılaştırarak,
- b- özetleme aşamasında anlaşılmayan noktalara açıklık getirmek için yanıtlanan ve oluşturulan sorularla,
- c- ileriye dönük yorum, tahmin ve düşüncelerini açıklayarak

değerlendirirler. İleriye dönük düşüncelerini metindeki ipuçlarından veya yeniden düzenlenen kavram haritalarından yararlanarak şekillendirebilirler.

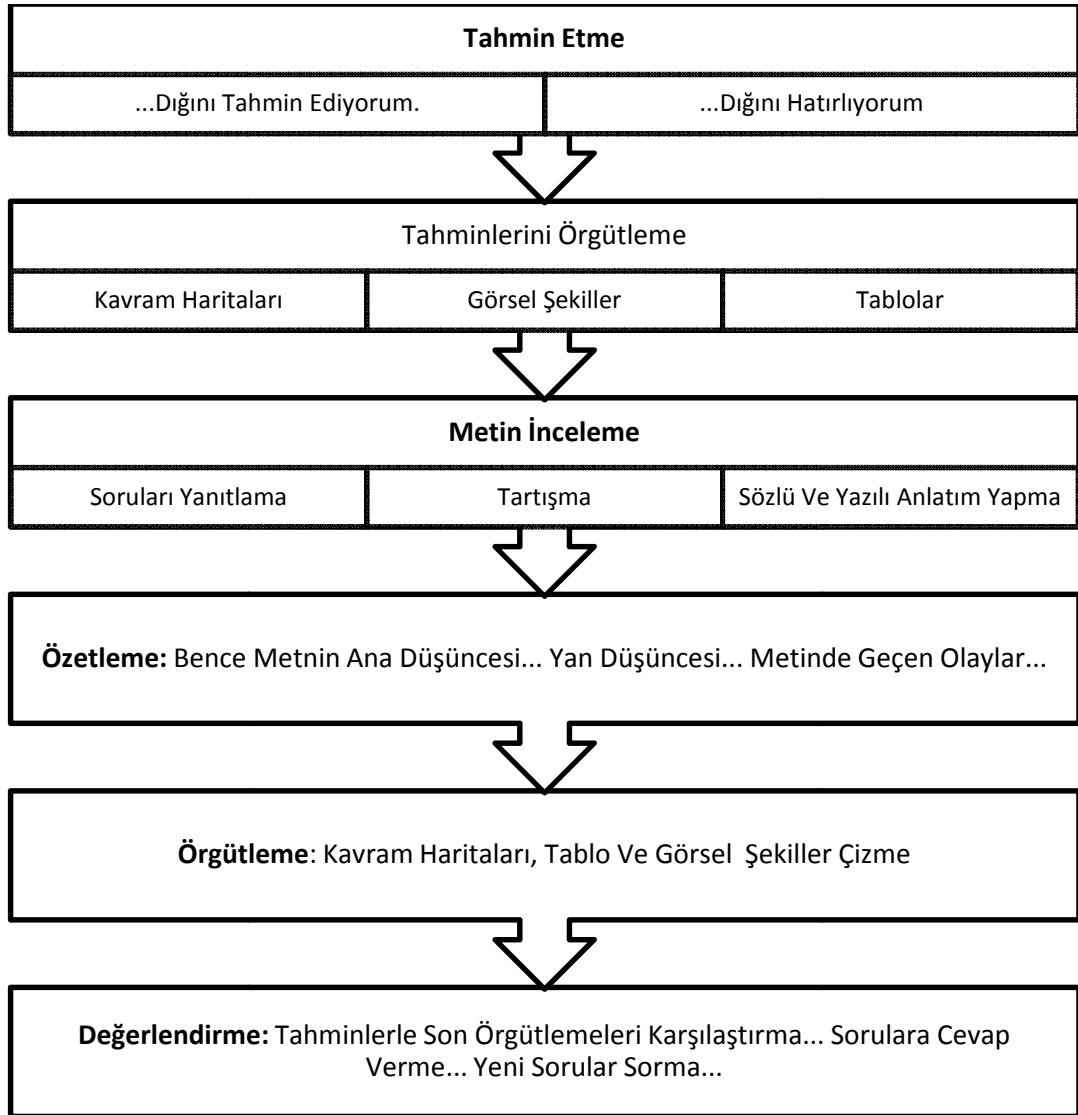
Rotruck (2001) “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Eğitiminde TİÖD’ün Etkililiği Başlıklı” doktora tez çalışmasında, öğrenme yetersizliği olan öğrencilere TİÖD’ün okuduğunu anlamaya yardım etmek amacıyla düzenlenmiş bir strateji olduğundan öğrenme yetersizliği yaşayan öğrencilere açıklayıcı metinlerde kendi bilgilerini hatırlamalarını sağlamak amacıyla geliştirildiğinden söz etmektedir. Araştırmacı bu çalışmasında, normal sınıflarda okudukları halde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılı bir biçimde öğrenmelerini sağlayan etkenlerin etkililiğini anlamada, öğretmen adaylarının algılamaları üzerinde bir ölçüt oluşturmaya çalışmıştır. Bu araştırmanın temel değişkenleri, dört tane aday öğretmen, öğrenme güçlüğü çeken

öğrencilere öğrenmeyi öğretme için düzenlenen özel teknik (TİÖD) ve aday öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öğretimine ilişkin algılarını belirleyen gözlemlerdir. Araştırmada aday öğretmenler TİÖD'ün öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özel olarak tasarlandığının bilincindedirler. Araştırmacı, TİÖD'ün etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan araştırmanın başından sonuna kadar aday öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini ve görüşlerini belirtmek için tuttıkları günlükler, yaptıkları gözlemler ve görüşmelerden kayıtlar alarak araştırma verilerini toplamıştır. Araştırmanın sonucunda işe koşulan bağımsız değişkenin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitiminde aday öğretmenlere farklı başarı düzeyindeki öğrencilere yardımcı olduğu belirlenmiştir.

TİÖD okuduğunu anlama stratejisi, soru - cevap yoluyla, kavram haritalarıyla düşünceleri tahmin etme, örgütleme, metnin yapısına dayanarak ana düşünceleri özetleme ve kavrama düzeyini değerlendirmeden oluşan bireşim bir stratejidir.

Hollingsead ve Ostrander (2006: 21) okuduğunu anlamada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları çalışmada, önceden seçilmiş olan bazı öğrencilerin okuma yönünden güçlü ve zayıf yönlerini belirlemiş ve bu öğrencilerin okuma yeterliliği ve özelliklerine göre hangi okuduğunu anlama stratejisiyle, okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilebileceğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar, önce öğrencilerin özellikleri hakkında bilgi vermiş, ardından işe koşulabilecek okuduğunu anlama stratejilerinin genel özelliklerine değinmişlerdir. Araştırmacıların, öğrencilerin okuduğunu anlama güçlülüklerini gidermek için önermiş oldukları stratejiler arasında Akran Destekli Öğrenme Stratejisi (ADÖS) = PALS (Peer Assisted Learning Strategy, TİÖD (POSSE), ITS (Coop-Dis-Q), Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) gibi stratejiler vardır. Araştırmacılar sonuç olarak ikinci sınıfta okuyan Jill'in bilişötesi becerilerinin gelişimi için ITS okuduğunu anlama stratejisini önermişlerdir. Çünkü işbirlikli tartışma etkinliklerinin onun okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırılmasına ve çekinmeden sosyal ortamlara, etkinliklere katılmasına yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. 11. sınıfta okuyan Matt için de görsel uzamsal örgütlemeleri ve üst biliş becerileri ve kendi kendini gözlemeyi kapsayan TİÖD okuduğunu anlama stratejisi önerilmiştir .

TİÖD, öğretmen ve öğrencilere, özellikle okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilere okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerde okuduğunu anlamayı sağlayan çerçeve bir rehberdir. Diğer bir deyişle kendi içinde farklı yöntemleri barındıran kompleks bir stratejidir. Bu stratejinin işleniş aşamaları aşağıdaki kavram haritasıyla görselleştirilebilir:



Şekil 1. TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisinin İşleniş Aşamaları

1.2.4. Okuduğunu Anlama İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişki

Tutum kavramı, birçok sosyal psikolog tarafından, bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje, durum veya olaylarla ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını kavramının tanımında görüldüğü üzere, tutum bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını uyumlu bir biçimde etkiler. Bu yönüyle bakıldığında, tutumlarda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler bir arada yerleşmiş bir durumda bulunmaktadır. Bireyin bir olay, nesne veya kişi hakkındaki tüm bilgileri bilişsel ögeyi; sahip olduğu olumlu veya olumsuz duyguları duygusal öğeleri; olay, nesne veya kişiye karşı göstermiş olduğu davranışlar ve tepkiler de davranışsal öğeleri karşılar (Kağıtçıbaşı,1988: 86).

Tutum, bireyin kendi dünyasının bir yönü ile ilgili olarak belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan coşku ve tanınmasüreçleri olarak tanımlayan Eren'e(2007: 174) göre tutumlar belli değer yargıları ve inançların arkasında gizlenmektedirler. Tutumların devamlılığı inançların ve değer yargılarının devamlılığına bağlı olarak sürer.

Tutumları bireyin davranışları hakkında lehte veya aleyhte yorumlamaların yapılabilmesine ve bireyin de çevresine olumlu veya olumsuz tepkilerde bulunmasına kaynaklık eden eğilimler olarak da görülmektedir. Bireyin sergilemiş olduğu tutum, bir kişiye, sosyal gruba, kuruma, durum veya düşünceye karşı olabilir (Turgut, 1984: 154). Bu tanımın içinde öğrencilerin herhangi bir derse karşı göstermiş olduğu tepkiler de yer almaktadır. Okulda öğrencilere istendik davranış, bilgi ve becerilerin kazandırılmasına araçlık eden tüm derslere olduğu gibi Türkçe dersine karşı da öğrenciler hem bilişsel, hem de duyuşsal tepkiler geliştirirler. Öğrenci tutumu olarak nitelendirilebilecek olan bu tepkilerin olumlu veya olumsuz olması farklı değişkenlerden etkilenmektedir. Bu değişkenlerden bir tanesi olarak sayılabilecek okuduğunu anlama stratejileri öğrencilerin Türkçe dersine ve okumaya karşı olumlu tepkiler geliştirmelerine ve bu olumlu tepkiler sonucu derslerde daha fazla başarılı olmalarına katkı sağladığı

söylenbilir. Nitekim, Yaman (1999) ve Çakıcı (2007) yapmış oldukları araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin Türkçe dersine ve okumaya karşı olumlu tepkiler geliştirmelerine katkı sağladığını belirlemişlerdir.

Tutumlar, doğuştan gelmez, sonradan öğrenilirler. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları da sonradan gelişip şekillenir. Bu araştırmada da ilköğretim 5. sınıf Türkçe derslerinde işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama erişileriyle birlikte Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Çünkü seçilmiş olan bu stratejilerden İTS ile, öğrencilerin gruplar halinde işbirliği içinde çalışarak, tartışarak ve okuma parçasını sorgulayarak derste başarılı olmalarının yanında, Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Aynı şekilde, TİÖD okuduğunu anlama stratejisi ile, öğrencilerin okuma öncesi tahminler yapmaları, tahminlerini şekiller, kavram haritaları veya tablolarla görselleştirmeleri, inceleme aşamasında okuma parçasıyla ilgili sorulara önce sözlü, sonra da yazılı olarak yanıt vermeleri, bu arada sınıf içi tartışmalar yapmaları, özetleme ve örgütleme aşamasında konuyu bir bütünlük içinde görmeyi sağlayıcı kavram haritaları, resimler veya farklı görsel şekiller çizmeleri, anlaşılmayan noktaları aydınlatıcı sorulara yanıt bulmalarının onların okuduğunu anlama erişileri yanında Türkçe dersi ve okumaya yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

1.2.5. Okuduğunu Anlama İle Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki

Okuduğunu anlamlandırabilen ve yorumlayabilen öğrencilerin okumaya ilişkin alışkanlıkları ve okuduğunu anlamaya dair kendilerine olan güvenleri, diğer bir deyişle; okuduğunu anlama öz yeterlik algıları da gelişmektedir.

Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramıyla birlikte sürekli araştırılan ve tartışılan kavramlardan biri öz yeterliktir. Bandura (1986: 391), öz yeterliği, "bireyin, belli bir performansı sergilemek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir biçimde yapabilme kapasitesine ilişkin kendi hakkındaki yargısı" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca

Bandura, öz yeterliği, herhangi bir görevi yerine getirme yeteneği hakkındaki bireysel bir algı olarak nitelemektedir (Bandura, 1986: 391). Öz yeterlik inancı, öğrencinin bir görevi yapmak için kendi yeteneğini değerlendirmesi ve öğrenme güçlüğü çekilen konuları belirlemesini kapsar.

Bandura'ya (2006: 10) göre bilişsel gelişim ve başarılarında anahtar bir rol oynayan öz yeterlik algısı aracılığıyla gelişen üç ana alan bulunmaktadır: Birincisi, öğrencinin kendi öğrenme etkinliklerini düzenleme ve akademik görevlerini tamamlamaya ilişkin öz yeterlik inancı; ikincisi, kendi öğrencilerinin güdülenme ve öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin olan inançları; üçüncüsü de okulların, akademik süreçlerde anlamlı bir başarı elde etmeye ilişkin ortak inançlarıdır.

Öz yeterlik algısı ile yüksek veya düşük başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yüksek başarıya sahip bireyler her zaman, sahip oldukları yeteneklerinden dolayı üstlenmiş oldukları görevi başarıyla yapabileceklerine inanırlar. Ancak düşük başarılı insanlar da herhangi bir görevi başarıyla tamamlama konusunda kendilerinden yeterli bir biçimde emin değillerdir ve bunu davranışlarıyla gösterirler.

Öğrenmede yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin en belirgin özellikleri öğrenmede etkin ve katılımcı olmalarıdır. Yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrenciler, düşük öz yeterlik algısına sahip öğrencilere göre akademik konularda daha gayretli, ısrarlı ve sabırlı davranmaktadırlar. Derse ilişkin zorluklarla karşılaştığında öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler daha çok çalışırken, düşük öz yeterlik algısına sahip öğrenciler ise çalışmayı daha çabuk yarıda bırakmaktadırlar. Araştırmalar, öz yeterliğin duygusal, bilişsel ve duyuşsal gelişimler hakkındaki kişisel inançları etkileyebilen güdüsel bir yapı olduğunu göstermektedir. Bandura (1986: 120), öz yeterlik ile öğrenci öğrenmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu iddia etmektedir. Araştırmacı, yüksek bir öz yeterliğe sahip öğrencilerin düşük bir öz yeterlik algısına sahip öğrencilerden daha iyi bir performans sergilediklerini çalışmalar sonucunda bulmuştur. Öz yeterlik düzeyi bireyseldir ve öğrencilerin sergilemiş oldukları performanslarıyla ilişkilidir.

Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının olumlu yönde gelişmesinde öğrenme stratejilerinin, dolayısıyla okuduğunu anlama stratejilerinin de oldukça önemli bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bir stratejiyi başarılı bir biçimde kullanarak bir görevi yerine getirmek, bireyde öğrenmeye dönük davranışlarını kontrol edebilme duygusu sağlar. Strateji başarılı bir biçimde kullanılırsa, öğrencinin öz yeterlik algısı da gelişir ve o stratejiyi tekrar tekrar kullanmak ister. Bu durumda öğrenme stratejilerinin kullanımıyla, öğrenme ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısının gelişimi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (Stroud, 2006: 55).

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hem özü hem de sonucu olarak kabul edilebilecek bir beceridir. Gerçekten de okuduğunu anlayabilen insanlar, hem çok okumakta, okumaktan zevk almakta hem de okudukça da öğrendiklerinin, anladıklarının miktarı ve kalitesi de artmaktadır. Bunun sonucunda da okuduğunu anlamaya ilişkin güven ve öz yeterlik duygusu da yükselmektedir. Okuduğunu anlama, okuryazarlığa ilişkin olarak, okulda öğrenilen en kritik akademik beceridir, aynı zamanda bireyin kendi yaşamı ve deneyimleri aracılığıyla değişik metinleri özlü bir biçimde kavrama yeteneğidir (Mastropieri & Scruggs, 1997: 198).

Pressley ve Afflerback (1995) yetkin okuyucuların bir metni okurken oldukça stratejik davrandıklarını ve okudukları metni anlamak için çoklu stratejileri birleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Özellikle çoklu strateji yaklaşımı, öğrenmeyi artırmak için sorular, hatırlatıcı sözler ve ipuçları gibi kolaylaştırıcıları gerekli kılar.

Okuduğunu anlamayı artırıcı çoklu strateji yaklaşımı şunları kapsamaktadır:

- a) Öğrenciyi güdüleyici stratejiler (öğrenme için isteği artıran stratejiler)
 - b) Öğretmeni yönlendirici stratejiler
 - c) Öz düzenleyici stratejiler (Kendi bilişsel yeteneklerinin daha fazla farkında olarak öğrencileri kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmeye teşvik edici stratejiler)
- (Durham, 2006: 65).

Öz yeterlik, öğrenmeyi artıran güdüsel bir yapıdır. Öğrencilere öz düzenleyici okuyucu olmayı öğretmek öğrencilerin kendi kendini kontrol becerilerini ve öz düzenleme

becerilerini geliştirmelerine yardım ederek, okuma sürecinin farkındalığını artırır. (Harris, 1982, Akt: Durham,2006: 65).

Öz düzenleme temel olarak dört alanı içermektedir:

- a) Öz öğretim (Akademik bir görev/ konuyla karşılaştığında tek başına öğretim yapabilme yeteneği)
- b) Amaç Belirleme (Bir görevi tamamlamak mücadelesi içinde bireyin kendi kendine amaçlar belirleyebilme yeteneği)
- c) Kendi kendini gözlem (Öğrenme süreci esnasında bireyin etkinliklerini gözleme yeteneği)
- d) Kendi kendini takviye (Herhangi bir akademik görevi tamamlamak için gerekli etkinlikleri kendi kendine takviye edebilme yeteneği)

Bu dört alanda kendisini yetiştirmiş olan bir öğrencinin okuduğunu anlama öz yeterlik algısı da aynı doğrultuda gelişme gösterecektir. Birey okuduğunu anlayabilme konusunda kendisinde güven duygusu taşıyacaktır.

Sonuç olarak, öz yeterlik kavramı, öğrencilere öğretildiği zaman, öğrencilerde önemli bir etkiye sahip olan, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin önemli bir ölçüde gelişmesine katkı sağlayan dikkate değer bir değişken olarak kabul edilmelidir.

1.3. İlgili Araştırmalar

Öğrenme stratejileri, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlamayı artıran stratejiler birbiriyle ilişkili olduğundan, ilgili araştırmalar bölümünde önce öğrenme ve anlamayı geliştiren öğrenme stratejilerine ilişkin yurt dışında ve yurt içinde yapılmış çok sayıdaki araştırmadan bazılarına değinilmiştir. Ardından öğrenme stratejileriyle bağlantılı olarak geliştirilmiş olan okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin yurt dışında ve yurt içinde yapılmış bazı araştırmalardan söz edilmiştir.

1.3.1. Öğrenme Stratejilerine İlişkin Yapılmış Araştırmalar

Öğrenme stratejilerine ilişkin yurt dışı ve yurtiçinde yapılmış araştırmalar, tarihsel sıralama ölçüt alınarak aşağıda verilmiştir.

1.3.1.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Huffman ve Spires (1992), altıncı sınıf öğrencileriyle, not alma ve doğrudan öğretim tekniğinin etkisini kontrol gruplu ön test son testli bir deneysel desen düzenleyerek bulmaya çalışmışlardır. Çalışmada ayrıca “Standford Okuduğunu Anlama Testi” ve “Not Alma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin derse ve not almaya ilişkin tutum puanları, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Okuduğunu anlama testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Mevarech ve Susak (1993), yaptıkları araştırmada işbirlikli-tam öğrenme yönteminin öğrencilerin soru sorma davranışları, yaratıcılık ve başarıları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada işbirlikli, tam öğrenme, işbirlikli tam

öğrenme ve kontrol grubu olmak üzere 4 gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada 271 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli tam öğrenme ve tam öğrenme grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Fuchs, Fuchs, Mathes ve Simmons (1997), yaptıkları çalışmada sınıf ortamında akran destekli okumanın düşük başarılı, yetersiz ve orta düzeyde öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 12 okuldan seçilen öğrenciler seçkisiz olarak deney ve kontrol grupları olarak atanmışlardır. 20 öğretmen sınıflarında akran destekli okuma programını uygularken; diğer 20 öğretmen kontrol grubu olarak geleneksel öğretim programını uygulamışlardır. Her 40 sınıfta da ölçme verileri sistematik olarak ön test–son test biçiminde toplanmıştır. Ölçme aracı olarak “Kavrayıcı Okuma Değerlendirme Dizisi” uygulanmıştır. Araştırma bulguları hangi tip öğrenen olursa olsun, akran destekli okuma programının öğrencilerin okuma gelişimlerini daha da artırdığı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Fuchs, Fuchs ve Kazden (1999), yaptıkları bir çalışmada akran destekli öğrenme stratejisinin (PALS) yavaş öğrenen ortaokul düzeyindeki özel eğitim sınıflarında okuyan öğrencilere uygulandığı zaman öğrencilerin okuma–yazma gelişimi ve okuma ile ilgili inançları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Uygulamada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Uygulamalar sonunda ADÖS’ün (PALS) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesinde ve okuduğunu anlamaya ilişkin inançlarında olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Chen (2002), eğitsel psikolojinin artık davranışçılıktan bilişsel psikolojiye doğru kaydığını, öğrenmede öğrenenin sorumluluğunun gittikçe arttığını ve öz düzenleyici öğrenmenin eğitsel araştırmalara sık sık konu edildiğini belirtir. Kendisi de bu yolda yapmış olduğu araştırmasında “Öğrenme İçin GÜdüsel Stratejiler Anketi” kullanarak lise öğrencilerinin kullandığı etkili öz düzenleyici öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmada, bilgi sistemlerine giriş dersinde bilgisayar laboratuvarı ortamında bilgisayar kavramlarını öğrenmek için öz düzenleyici öğrenme

stratejilerinin etkililiğine bakılmıştır. Araştırma sonunda, bilgisayar kavramlarını öğrenmede öz düzenleme için çaba sarf etmenin olumlu etki yarattığı, akran destekli öğrenmenin olumsuz etki yarattığı görülmüştür.

Zhang (2003), “Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Kullandığı Öğrenme Stratejileri” başlıklı çalışmada, öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğrenimine katkısını belirlemeye ve sınıf içi etkinlikler arasındaki ilişki düzeyini bulmaya çalışmıştır. Bunun için 1987 – 2002 yılları arasında yapılmış nitel ve nicel araştırmaları değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda başarılı ve başarısız öğrencilerin genel olarak farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları, ancak veri toplama araçlarındaki farklılık nedeniyle hangi stratejinin kullanımını daha fazla gerçekleştirdiklerinin bulunamadığı belirlenmiştir.

Dahl (2005), yaptığı araştırmasında okunan metinleri başarılı bir biçimde anlamak için öğrenme ve bilgi hakkındaki inanç ile öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Araştırma için Norveç Üniversitesi’nde 1. sınıftan 4. sınıfa kadar 81 öğrenciyle çalışılmıştır. Öğrencilerin bilgi ve öğrenme hakkındaki inançları için “Schommer Epistemolojik Anketi” kullanılmıştır. Metne dayalı öğrenmeler için yararlı olan öğrenme stratejilerinin ölçümü için Öğrenme İçin Güdüsel Stratejiler Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda strateji kullanımının, bellekte tamamen bütünleşen bilgi ve doğuştan gelen değişmez öğrenme yeteneği hakkındaki algıya anlamlı bir şekilde katkı sağladığı saptanmıştır. Araştırmada, tekrarlama ve örgütlenme gibi basit stratejiler, analiz etme ve eleştirel düşünme gibi sabit stratejiler ile basit ve sabit stratejilerin karışımı olan stratejilerin, öğrenme görevinin anlamlı gerçekleşmesinde etkili olduğu görülmüştür. Özet olarak, bilgi ve öğrenme hakkındaki inancın, okuma dersleriyle ilişkili öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma düzeyine ilişkin bilgi verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Stroud (2006)’un “Okul Motivasyonu ve Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geliştirilmesi” isimli çalışması; akademik motivasyon, çalışma stratejileri, zaman yönetimi, örgütsel teknikler, tutum, güdülenme, yazma ve araştırma becerileri ile test alma stratejilerini kapsayan değişik öğrenme stratejilerinin birlikte

yapılandırıldığı kendi kendini değerlendirmeyi sağlayan bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma için betimsel yöntem seçilmiştir. Araştırma sonucunda “Okul Motivasyonu ve Öğrenme Stratejileri Envanteri”, daha ileri düzeyde araştırmalar için sunulmuş önerileriyle birlikte, hem klinik çalışmalarda hem de standart başarı ölçümünde kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

Luby (2006), “Standardize Edilmiş Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi” başlıklı çalışmasında Standardize Edilmiş Öykü Yapısı Stratejisinin kullanılmasının ortaöğretim edebiyat sınıfı öğrencilerinin okuduğunu kavramalarının gelişimine etkisi araştırılmıştır. Araştırma için kontrol gruplu deneysel yöntem seçilmiştir. Araştırma sonucunda Standardize Edilmiş Öykü Yapısı Stratejisini kullanan deney grubu lehine okuduğunu anlama düzeyi ve öykü yapısı bilgisi yönünden anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

1.3.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Öztürk (1995), “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları” isimli çalışmayı, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini, çalışmalarında ne derece kullandığını ve bu stratejilerin kullanılmasıyla ilişkili durumların neler olduğunu saptamak amacıyla yapmıştır. Araştırma için “betimleme yöntemi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve aile bireylerinin öğrenme stratejileri konusunda yeterince bilinçli olmaması ve teknik bilgilerinin yetersiz olmasının, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini öğrenmesini olumsuz yönde etkilediği ve buna bağlı olarak öğrencilerin bilgi eksikliğinden dolayı bu stratejileri istenilen düzeyde kullanamadıkları belirlenmiştir.

Demirel (1996), bilgilendirici metin türünün (düz, şemalı, resimli ve resimli şemalı) ve okuduğunu anlama düzeyinin (yüksek, orta, düşük) altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmada, öğrenme – öğretme sürecinin bir niteliği olan bilgilendirici metin türleri ile bir öğrenci niteliği olan okuduğunu

kavrama becerisi birlikte işe koşulmuştur. Araştırma 166 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde kontrol gruplu öntest – sontest deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri okuduğunu anlama testi ile öğrenme düzeyini belirleme testi aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenciler, okuduğunu kavrama düzeylerine göre düşük, orta ve yüksek olarak üç gruba ayrılmıştır. Öğrenciler, düz, şemalı, resimli ve resimli şemalı olarak hazırlanan metinleri çalışmışlardır. Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- ❖ Düz, şemalı, resimli, resimli ve şemalı olarak hazırlanan bilgilendirici metinlerle çalışan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin metin türlerine göre değiştiği, öğrencilerin en az düz metinden, en fazla ise resimli ve şemalı metinden yararlandıkları saptanmıştır.
- ❖ Okuduğunu anlama düzeyi yüksek, orta ve düşük olan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu, öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeylerinin okuduğunu kavrama düzeylerine paralel olarak değiştiği saptanmıştır.
- ❖ Bilgilendirici metin türü ile okuduğunu anlama düzeyi arasında, öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir etkileşim bulunmamış, farklı formlarda hazırlanan metinlerin (düz, şemalı, resimli, resimli ve şemalı) okuduğunu anlama düzeyleri farklı olan öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyleri üzerinde benzer etkiler sağladığı saptanmıştır.

Sümbül (1998), “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmada farklı öğrenme stratejilerini kullanmanın öğrencilerin eriştiği, öğrenme stratejilerine yönelik tutum, okuduğunu anlama ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Araştırma için deneysel çalışma yöntemi seçilmiştir. Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

- ❖ Farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin erişimleri arasında anlamlandırma + örgütleme stratejisini kullanan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini ayrı ayrı alan öğrenciler de tekrar stratejisini kullananlara kıyasla daha yüksek puan almışlardır.

- ❖ Öğrenme stratejilerine yönelik tutum açısından örgütleme stratejisini kullanan grup lehine anlamlı fark bulunmuştur. Tekrar stratejisini kullanan öğrencilerin tutum puanları ise en düşük düzeyde çıkmıştır.
- ❖ Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak grup içi öntest–sontest karşılaştırmalarda anlamlandırma + örgütleme stratejilerini kullanan öğrencilerin puanlarında anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir.
- ❖ Öğrenme stratejilerinin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi konusunda anlamlandırma + örgütleme stratejisini kullanan grubun lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Bunda da en düşük puanı tekrar stratejisini kullanan grup öğrencileri almıştır.

Bümen (2001), “Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” isimli çalışmasında ön test son test kontrol gruplu deneysel desen yöntemini kullanmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilgi üstü düzeyleri erişileri, toplam erişileri, tutum puanları, kalıcılık testi puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zeka kuramı uygulamalarının, bilişsel öğrenmelerle ilgili davranışları gerçekleştirmesinin yanı sıra, duyuşsal özellikleri kazandırmada da etkili olduğu vurgulanmıştır.

Tay (2002), “İlköğretim 4. ve .5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” başlıklı betimsel yöntemle dayalı çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşmıştır:

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında

- 1- Dikkat stratejilerini ara sıra
- 2- Kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerden

- a- zihinsel tekrar stratejilerini her zaman
 - b- gruplama stratejilerini ara sıra
- 3- Anlamlandırma stratejilerinden
- c- örtük ve açık tekrar stratejilerini her zaman
 - d- eklemleme stratejilerini her zaman
 - e- örgütleme stratejilerini ara sıra kullanmaktadırlar.
 - f- bellek destekleyici stratejileri hiçbir zaman kullanmamaktadırlar.
- 4- Hatırlamayı artırıcı stratejileri her zaman
- 5- Güdüleme stratejilerini her zaman kullanmaktadırlar.
- 6- Yürütücü biliş stratejilerini hiçbir zaman kullanmamaktadırlar.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejilerinden dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerden gruplama stratejileri, anlamlandırmayı güçlendirici stratejilerden örtük ve açık tekrar ile eklemleme stratejileri ve geri getirmeyi artırıcı stratejiler arasında anlamlı fark bulunmamış; anlamlandırmayı güçlendirici stratejilerden örgütleme ve bellek destekleyici stratejileri ile yürütücü biliş stratejileri arasında 0,05 düzeyinde, güdüleme stratejileri arasında 0,01 düzeyinde 5. sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tok (2003), “İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Bilgi Haritası ve İnceleme – Soru Sorma – Okuma – Bakmadan Cevaplama – Gözden Geçirme Stratejilerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı çalışmayı adı geçen stratejileri, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların akademik başarı ve kalıcılığa etkilerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırma için kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney gruplarıyla kontrol grupları arasında öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri açısından deney grupları lehine anlamlı farklılıklar olduğu ve deney grupları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak deney gruplarında uygulanan stratejilerin geleneksel öğretime göre öğrencilerin toplam akademik başarıları, bilgi ve kavrama düzeyleri ile kalıcılık toplam puanları bakımından daha etkili ve kalıcı olduğu vurgulanmıştır.

Bozkurt (2003), farklı öğrenme stratejilerinin lise I. sınıf tarih öğrencilerinin akademik başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada anlamlandırma, örgütleme ve tekrar stratejileri kullanılmıştır. Araştırma Kırşehir ilinde gerçekleştirilmiş ve toplam 92 öğrenci bu araştırmaya katılmıştır. Verilerin toplanması ve analizinde deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Akademik başarı, cinsiyet ve derse devam değişkenleri göz önünde bulundurularak üç sınıf seçilmiş ve bunlar rast gele üç gruba ayrılmıştır. Sınıflardan ikisi deney grubu (grup A ve B), biri de kontrol grubu (grup C) olarak belirlenmiştir. Grup A'da bulunan öğrenciler anlamlandırma stratejisini, grup B'de bulunan öğrenciler örgütleme stratejisini ve grup C'de bulunan öğrenciler geleneksel tekrar öğrenme stratejisini kullanmışlardır. Her üç grup da 6 haftalık (12 saatlik) bir tarih dersi almışlardır. Dersin öncesi ve sonrasında, öğrencilerin akademik başarısını ölçen bir ön ve son test uygulanmıştır. Test soruları iki düzeyden oluşmuştur: bilgi ve kavrama düzeyi. Öğrencilere ayrıca kalıcılık testi de uygulanmıştır. Araştırma sonunda anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin bilgi düzeyindeki soruları çözmeye, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olduklarını, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin kavrama düzeyindeki soruları çözmeye, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı oldukları, örgütleme stratejisi kullanan öğrencilerin bu tür sorularda tekrar stratejisi kullanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları, başarı testindeki tüm sorular göz önünde bulundurulduğunda, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ancak grup B ve C karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, kalıcılık test sonuçları incelendiğinde, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı oldukları, örgütleme stratejisi kullanan öğrencilerin, tekrar stratejisi kullanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Güven (2004), hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını belirleyerek öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma tekil ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiş, araştırma Eskişehir ilindeki 4'ü genel 2'si Anadolu + Fen Lisesi ve 3'ü meslek lisesi olmak üzere dokuz ortaöğretim

kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın belirlenen amacına ulaşması için gerekli olan veriler “Kişisel Bilgiler”, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Öğrenme Stratejilerin Belirleme Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan bilgi toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- ❖ Ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahiptirler.
- ❖ Öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır.
- ❖ Ortaöğretim öğrencileri anlamlandırma stratejileri ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullanmakta, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejileri ve örgütleme stratejilerini daha az kullanmaktadırlar.
- ❖ Öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre kullandıkları öğrenme stratejileri de değişmekte, buna karşılık, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde bir değişiklik olmamıştır.

Sonuç olarak, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Susar (2006), Türkçe dersinde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin erişisi, tutum, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test son test deneysel desenine başvurmuştur. Araştırma, 3 deney 1 kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir. deney gruplarının birinde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yöntemi, birinde işbirlikli öğrenme yöntemi, bir diğerinde çoklu zeka kuramına dayalı öğrenme yöntemi uygulanmış, kontrol grubunda da 2005 - 2006 yılındaki öğretim programı uygulanmıştır. araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- ❖ Okuduğunu anlama başarısına yönelik olarak hem işbirlikli öğrenme yöntemi hem çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yöntemi, 2005 -2006 Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir.
- ❖ Okumaya yönelik tutumun gelişmesinde , çoklu zeka kuramına dayalı öğrenme yöntemi, çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve 2005 -2006 Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir.
- ❖ Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde hem çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme hem de işbirlikli öğrenme, 2005 -2006 Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir.
- ❖ Araştırma sonucunda, sözel – dilsel zeka, görsel uzamsal zeka, bedensel – kinestetik zeka, öze dönük zeka alanlarının harekete geçirilmesi lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Bayındır (2006), yaptığı araştırmada; ilköğretim okulları eğitim yaşantılarında, öğrenme stratejilerinin öğretime yeterince yer verilip verilmediğinin saptamayı amaçlamıştır. Çalışma, 2004-2005 öğretim yılında İstanbul'daki ilköğretim okullarında görev yapan 260 sınıf öğretmeni ve 500 öğrencinin anket aracılığıyla görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda; öğretmenlerin, öğrenme stratejilerinin öğretime az yer verdikleri, öğrencilere stratejilerin sadece yararlarını açıkladıkları, stratejileri öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıkları ve öğrenme stratejileri ile ilgili düzenlenecek bir hizmet içi eğitim programına katılmak istedikleri ortaya çıkmıştır.

1.3.2. Okuduğunu Anlama ve Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Yapılmış Araştırmalar

Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisini belirlemeye yönelik olarak yurt dışı ve yurtiçinde yapılmış araştırma bulguları aşağıda özetlenmiştir.

1.3.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Knupp (1988), okuma düzeyleri kendi sınıf arkadaşlarının altında olan 8 tane 4. ve 6. sınıf öğrencisiyle, tekrarlı okuma tekniğinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini çalışmıştır. Çalışma, haftada 4 gün olmak üzere 13 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin yarısından fazlasının okuma hatalarında %50 oranında azalma olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin %17 oranında arttığı görülmüştür.

Jo (2001) görsel öğrenme strateji türlerinden biri olarak görülen ve öğrenme üzerinde oldukça olumlu etkileri olduğu bilinen kavram haritaları çıkarma stratejisi üzerinde çalışmıştır. Kendisi araştırmasında öğrenciler tarafından yapılandırılan kavram haritaları ile öğrenciler için hazırlanan kavram haritalarının üniversite öğrencilerinin açıklayıcı metinleri kavramaları üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada bu iki kavram haritası türüne ek olarak, kavram haritalarının bütün olarak etkililiğini saptamak için karşıt bir grup (kontrol grubu) oluşturulmuştur. Araştırma için Florida Eyalet Üniversitesi Eğitim Teknolojileri dersini alan iki büyük sınıftan 132 öğrenciden yararlanılmıştır. Sınıflardan birindeki öğrenciler seçkisiz olarak öğrenciler tarafından yapılandırılan kavram haritaları grubuna yani süreç olarak kavram haritaları grubuna atanmış, bu öğrencilere denel çalışmalar öncesinde kavram haritalarının nasıl hazırlanacağı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından kavram haritası yapılandırma grubu, öğrenciler için yapılandırılmış kavram haritalarını kullanan grubun öğrencilerinden beklendiği gibi daha başarılı bulunmuştur. Ancak beklenilmediği halde, kontrol grubu da öğrenciler için yapılandırılmış kavram haritalarını kullanan grubun öğrencilerinden daha başarılı bulunmuştur. Araştırma sonucunda kavram haritalarının öğrenciler için öğrenciler tarafından yapılandırılmasının daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boyan (2002), bir grup kavramı içinde 4. sınıf öğrencilerinin sesli düşünceleri sırasında işe koşulan okuma stratejilerinin etkisine ilişkin bir çalışma yapmıştır. Araştırma betimsel yöntemle yapılmış olup veriler gözlem yoluyla toplanmıştır.

Çalışma sonucunda sesli düşünen okuyucu tiplerinin metinlerin anlamlandırılmasında geniş çapta okuma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sözel ifadelerinde diğer stratejilerden daha sık olarak kesin ve açık olan stratejileri kullanma eğiliminde oldukları, zaman zaman okuma sürecinde bireysel (özgün) tekniklerin genişlediği, çeşitlendiği gözlenmiştir.

Nelson (2003), üst biliş stratejilerinin öğrencilerin açıklayıcı metinleri anlama düzeyi üzerindeki etkisini araştırmaya çalışmıştır. Araştırmada 39 öğrenciyle çalışılmış, bunlardan 20'si deney grubunda 19'u da kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere sesli düşünme, metinlerarası bağlantılar kurma, görselleştirme, sorgulama gibi bilişötesi stratejileri kullanmanın amacı ve önemi öğretilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Deneysel çalışmalar yapıldıktan sonra yapılan son testte bilişötesi stratejilerinin etkililiğini gösterecek biçimde deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda bilişötesi stratejisi kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanlarında anlamlı bir artış sağladığı ve anlama yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama bakımından yüksek düzeyde bir yeterliliğe ulaşmalarını sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Hogewood (2004), Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilmiş olan karşılıklı öğretim tekniğinin değişik versiyonlarının 9. sınıfta okuyan, ancak okuması zayıf olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde ders ve çalışma kitaplarını okuma esnasındaki duyuşsal tepkilerine ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olan etkisini araştırmıştır. Bunun için ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntemle başvurulmuştur. Araştırma sonucunda karşılıklı öğretim tekniklerinin uygulamada daha kolay olması için başka şekillerde de uyarlanabileceği ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır.

Sheldon (2004), yaptığı nitel bir çalışmada ortaokul sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama düzeyini, okuduğunu anlamayı geliştirici ve kendi kendine öğrenmeyi sağlayıcı olası stratejileri araştırmıştır. Gözlem, görüşme ve öğrencilerin

çalışmalarının analizi olan betimsel bir yöntem izlenmiştir. Bu yöntem aracılığıyla tüm katılımcıların öğrenme düzeyleri ve okuduğunu anlamayı artırıcı öğretimsel stratejilerin etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmada çok sayıda katılımcının kavrama düzeylerinde artış olduğu belirlenmiş, ancak hiçbir katılımcının bu stratejileri kendi kendine birleştiremedikleri gözlenmiştir.

Chang (2005) , yapmış olduğu deneysel çalışmada, geleneksel olan ve geleneksel olmayan okuma öğretiminin (etkileşimli okuma öğretimi) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Tayvanlı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, üst biliş strateji kullanmaları ve etkileşimli okuma öğretiminin İngilizce yeterlik algılamaları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada etkileşimli okuma öğretimi algısı ile üst biliş stratejileri kullanma ve okuduğunu anlama düzeyi algısı arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada kontrol grubunda geleneksel öğretim, deney grubunda ise etkileşimli okuma öğretimi uygulanmış, çalışma 12 hafta sürmüştür. Her iki gruba da okuma yeterliliklerini sağlamak için okuma stratejileri öğretilmiştir. Öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama düzeyleri ve İngilizcede üst biliş stratejileri kullanma süreçleri ön test ve sonestlerle ölçülmüştür. Sonuçlar her iki grubun da okuduğunu anlamalarını ve bilişötesi stratejileri kullanma düzeylerini geliştirdiklerini göstermiştir. Öğrenciler aynı başarıyı göstermelerine rağmen, etkileşimli okuma öğretiminin öğrencilerin beğeni ve ilgisini daha çok çektiği görülmüştür. Öğrencilerin etkileşimli okuma öğretimine ilişkin algıları, okuduğunu anlama düzeyleriyle doğrusal yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Ancak etkileşimli okuma öğretimiyle üst biliş stratejileri kullanma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Diehl (2005), okuduğu halde anlama güçlüğü çeken 6 tane 4. sınıf öğrencisiyle okuduğu anlama stratejilerinin öğrenci performansı üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Belirlenmiş olan öğrenciler karşılıklı öğretim çerçevesinde, sorgulama, tahminde bulunma, açıklama ve gözden geçirme stratejilerini barındıran 20 derslik doğrudan öğretim okuma programına katılmışlardır. Ayrıca karşılıklı öğretim çerçevesinde öğretmen diyaloglarla, öğrencilere metni okuduklarında her bir stratejiyi nasıl, ne zaman ve niçin kullanacaklarını açıklamıştır. İlk uygulama ve modellemelerden sonra öğrenciler akranlarına stratejileri kullanmayla ilgili olarak dönütler vermeye başlayınca

öğretmen yavaş yavaş desteğini çekmiştir. Uygulamada işe koşulan doğrudan öğretim stratejisinin etkililiğini belirlemek için ön test ve son testler yapılmış ve okuduğunu anlama performansında önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu altı öğrencinin tahmin etme stratejisi aracılığıyla sözcük hazinelerine güvenmeye başladıkları; soru sormanın, metindeki anlamın yapılandırıldığı grup tartışmalarına katılmak için önemli bir etkinlik olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın, özellikle sözcükleri kodladıkları ve okudukları halde anlayamayan öğrencilerin okuma öğretimleri için önemli bir çalışma olduğu saptanmıştır.

Chun Ou (2006), özetleme stratejisinin İngilizceyi öğrenme güçlüğü çeken Tayvanlı öğrencilerin okuduğunu anlama gelişimlerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada özetleme stratejisinin etkililiğini belirlemek için öntest–sontest deneysel deseni kullanılmış ve 124 birinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, özetleme stratejisi uygulamalarının İngilizce öğrenme güçlüğü çeken Tayvanlı üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada ayrıntılı soruların yanıtlanmasından başka, öğrencilerin ana düşünceyi kavrama ve parçadan çıkarımlarda bulunma yeteneklerinin geliştiği açığa çıkmıştır.

1.3.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Çakır (1995), van Dijk ve Kintsch tarafından geliştirilen etkileşimli okuma kuramı çerçevesinde büyük ölçekli okuma stratejilerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test son test deneysel deseni kullanmıştır. Araştırma sonucunda büyük ölçekli okuma stratejilerinin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Güzel (1998), “Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan

Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği” başlıklı çalışmasıyla doğrudan öğretim yönteminin deneye tabi tutulan öğrencilerin öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarına ve sonra 15 ile 30 gün sonra anlamalarının devam etmesine yol açıp açmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma tek denekli deneysel desen yöntemiyle uygulanmıştır. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretim materyaliyle yapılan öğretimin alt özel sınıfta bulunan zihinsel engelli öğrencilerin öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarına ve 15 ile 30 gün sonra anlamalarının sürmesine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Doğan (2002), strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırma sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında, önemli bir fark olmadığı, strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Gelen (2003), “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi” isimli çalışmasında BFOA stratejisinin uygulandığı deneysel yapıdaki Türkçe öğretimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına olan etkisi ve bunların kalıcılığını karşılaştırmıştır. Sonuç olarak bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ve buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarısı açısından kalıcılık sağladığı vurgulanmıştır.

Ay (2003), “Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi” başlıkla araştırmada farklı zekaları baskın olan öğrencilerin okuduğunu anlama

amacı ile kullandıkları stratejileri belirleme ve baskın olan zekalarının özellikleri ile ilişkilendirilmesi üzerine bir durum çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda, farklı zekaları baskın olan okuyucular farklı stratejiler kullanmakla birlikte kullandıkları ortak stratejilerin sayısının da oldukça fazla olduğu, çalışma grubundaki okuyucuların bellek ve telafi edici stratejilerden çok, bilişsel stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Farklı zekaları baskın olan okuyucuların kullandıkları stratejiler bakımından zeka özelliklerinden fazla etkilenmedikleri, aralarındaki farklılığın daha çok, kullandıkları stratejilerin çeşitliliğinden kaynaklandığı saptanmıştır. Çalışma sonucunda, başarılı okuyucuların, farklı zekaları baskın olsa da benzer okuma stratejileri kullandıkları vurgulanmıştır.

Şen (2003), doktora tez çalışmasında ilköğretim okulları birinci kademedeki okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile üst biliş stratejileri arasındaki etkiyi belirlemeye, öğrencilerin üst biliş stratejileri kullanma farkındalıklarını sağlamaya ve artırmaya çalışmıştır. Araştırmada kontrol grubu öntest sontest deseni uygulanmıştır. Araştırmada veriler, okuduğunu anlama testi, üst biliş stratejilerin farkındalık ölçeği ve öğretmen gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Deneysel çalışmalar sonucunda araştırmacı aşağıdaki bulgulara ulaşmıştır:

- ❖ Üst biliş stratejileri kullanarak ana fikri bulmayı ve sonuç tahmini yapmayı öğrenen deney grubu öğrencileri ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından, ana fikri bulmaya yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sonuç tahmini yapmaya yönelik puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.
- ❖ Üst biliş stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin planlama, izleme, değerlendirme ile genel olarak biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerine ilişkin erişim puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Kılıç (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 araştırmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest sontest deseni uygulanmış, deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden “birlikte öğrenme”, kontrol grubunda ise, geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmada veriler, okuduğunu anlama stratejileri ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testleri uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiş ve işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlamada cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

Çakıcı (2005), ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyetle ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test – son test deneysel deseni kullanılmış, deney grubuna ön örgütleyiciler verilmiş, kontrol grubuna ise verilmemiştir. Araştırmada 62 9. sınıf öğrencisiyle çalışılmış ve araştırma verileri “İngilizce Okumaya Yönelik Tutum” ve “Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- ❖ Ön örgütleyiciler öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını değer verme alt boyutunda etkilerken; ilgi alt boyutunda etkilememiştir.
- ❖ Ön örgütleyiciler kız öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemiştir. Deney grubundaki kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları değer verme alt boyutunda diğer öğrencilerden daha olumludur. Ancak alt ilgi boyutunda kontrol grubundaki kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
- ❖ Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiş, diğer bir deyişle ön örgütleyiciler öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yaratmamıştır.
- ❖ Deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamış, ön örgütleyicilerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Belet (2005), öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini, kontrol gruplu ön test-son test deneysel modeli bir araştırmayla belirlemeye çalışmıştır. Araştırma ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olup sonuçta, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutum açısından öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar çıktığı saptanmıştır.

Yukarıda verilmiş olan araştırma örneklerinde görüldüğü üzere okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin olarak hem yurt içi hem de yurt dışında son zamanlarda birçok araştırma yapıldığı söylenebilir. Ancak yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde İTS (Coop-Dis-Q) ve TİÖD (POSSE) okuduğunu anlama stratejileri üzerinde pek araştırma yapılmadığı ve bu stratejilere ilişkin olarak ülkemizde henüz hiçbir çalışma yapılmamış olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmayla, hem İTS hem de TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerindeki etkililiğinin saptanmasına çalışılmıştır.

Ayrıca hem yurt dışı hem de yurt içinde yapılan araştırmalarda daha çok okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı ve derse karşı tutuma olan etkisi üzerinde çalışılmışken; bu araştırmada, deney gruplarında işe koşulan stratejilerin okuduğunu anlamaya ilişkin başarı ve tutumla beraber, öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının gelişimi üzerindeki etkisi de belirlenmeye çalışılmıştır.

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okuduğunu anlama, insanoğlunun vazgeçilmez temel algılama ve iletişim becerilerinden biridir. Bu becerinin gelişmişlik düzeyi ile insanın bulunduğu ortam veya çevrede kendini kabul ettirme, çevresiyle sağlıklı iletişim kurma ve üstlendiği iş veya görevleri başarıyla yerine getirme arasında anlamlı bir ilişki vardır. Okuduğunu anlayabilen bireyler, karşılaşmış oldukları sorunları daha rahat ve sağlıklı bir biçimde çözebilmekte, okudukları yazılı veya görsel metinleri doğru bir biçimde anlamlandırarak bilgi ve niteliklerini artırabilmektedirler. Ancak okuduğunu anlama becerisi kendi kendine gelişmediğinden bu becerinin gelişmesini sağlayan strateji, yöntem ve tekniklerin bilinmesi ve uygulanması önemlidir. Bu amaçla günümüzde yurt içinde ve yurt dışında bireyin öğrenme düzeyini artırmaya, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejileri belirlemeye, yeni stratejiler geliştirmeye dönük çokça çalışma yapılmaktadır. Okuma araştırmaları paradigması, okuduğunu anlamayı artıran bireysel ve tekli strateji yaklaşımları kullanan öğretimi değerlendirmekten ziyade, okuduğunu anlamayı artıran çoklu yaklaşımlardaki stratejileri birleştiren kompleks öğretimleri değerlendirmeye yönelmiştir (Mason, 2004). Bu çalışmada da öğrencilerin okumaya ilişkin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlamaları beklenen bütünlük iki farklı okuduğunu anlama stratejisi (İTS ve TİÖD) işe koşulmuştur.

Bu çalışma, İşbirlikli – Tartışma – Sorgulama (İTS) ve Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütlenme – Değerlendirme (TİÖD) okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bundan ötürü bu araştırma öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan İTS ile TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin uygulandığı öncü bir çalışma niteliğindedir.

1.5. Problem Cümlesi

İTS (İşbirlikli – Tartışma – Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütlenme- Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejileri bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerini nasıl etkilemektedir?

1.1.1. Alt Problemler

1. Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlilik algısı erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grupları öğrencileri ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test puan ortalamalarıyla okuduğunu anlama öz yeterlilik algısı ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney gruplarındaki bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine ilişkin gözlem sonuçları nelerdir?
7. Deney grupları sınıf öğretmenlerinin denel işlemlerin etkililiği hakkındaki görüşleri nelerdir?
8. Deney grubu öğrencilerinin denel işlemlerin etkililiği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.1.2. Denenceler

1. Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama erişim puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.

2. Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum erişi puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin öz yeterlilik algısı erişi puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sonest puan ortalamaları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçęęi sonest puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
5. Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama kalıcılık puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.

1.6. Sayıtlar

1. Kontrol edilemeyen değişkenler deney grupları ile kontrol grubunu benzer derecede etkilemiştir.
2. Veri toplamada kullanılan gözlem ve görüşme formları için başvuru uzman görüşleri yeterlidir.
3. Öğretmen ve öğrencilerin görüşmede yer alan sorulara verdikleri yanıtlar doğruyu yansıtmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2007- 2008 birinci öğretim yarı yılı ile,
- Siirt ilindeki MEB'e bağlı Mehmetçik İlköğretim Okulu'nun 5. sınıf öğrencileriyle,
- Haftada 6 saat işlenen 6 haftalık Türkçe dersiyle,
- 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının sağlık ve çevre temasıyla,
- İTS (İşbirlikli Öğrenme-Tartışma-Sorgulama) okuduğunu anlama stratejisi ile,

- TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme - Örgütleme - Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisiyle,
- Türkçe dersi bilişsel giriş davranışları testinden elde edilen veriler ile,
- Okuduğunu anlama testinden elde edilen veriler ile,
- Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen verilerle,
- Türkçe Dersi'ne Karşı Tutum Ölçeği'nden elde edilen veriler ile,
- Sürece yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin saptanması için oluşturulan görüşme formlarından elde edilen veriler ile,
- Sürecin işleyişine ilişkin olarak geliştirilen gözlem formundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Öğrenme: Tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişiklikler.

Öğrenme Stratejileri: Bireyin, çevresindeki uyarıcıları kısa süreli bellekten anlamlandırarak uzun süreli belleğe aktarmasını sağlayan ve öğrenme ile birlikte kalıcılığı sağlayan işlemler.

Tutum Ölçeği: Öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan ilgi ve tutumlarının düzeyini belirlemeyi amaçlayan ölçek.

Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı: Öğrencilerin Türkçe dersinde okumuş oldukları bir metni anlayabilme yeterliliklerine ilişkin algıları.

Okuduğunu Anlama: Okunan herhangi bir betimleyici, öyküleyici veya şiirsel bir metinde verilmek istenen mesajı doğru algılayabilme, metinden sonuçlar çıkarabilme ve değerlendirme yapabilme etkinliği.

Okuduğunu Anlama Testi: Öğrencilerin okudukları bir soru metnini anlamsal olarak yanıtlamalarını isteyen çoktan seçmeli soru testi.

Okuduğunu Anlama Stratejisi: Okuyucunun metni basitleştirmesi ve anlamasını sağlayan öğretim strateji, yöntem ve teknikler.

1.9. Kısaltmalar

İTS: İşbirlikli – Tartışma – Sorgulama

TİÖD: Tahmin – İnceleme- Özetleme – Örgütlenme - Değerlendirme

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin bilişsel (okuduğunu anlama düzeyi) ve duyuşsal (okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı ve Türkçe dersine ilişkin tutum) öğrenme ürünlerine etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bunun için de deneysel modele başvurulmuştur. Çünkü deneme modelleri, neden – sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin elde edilmeye çalışıldığı modellerdir (Karasar, 2005: 87). Deneme modellerinde mutlaka bir karşılaştırmanın yapılması söz konusudur. Bu araştırmada da deney gruplarında işe koşulan okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimle karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada **kontrol gruplu ön test – son test deneysel modeli** kullanılmıştır. Çünkü bu model, daha önce oluşmuş grupların aynen alınmış olduğu deney ve kontrol gruplarının şans yoluyla (random) atandığı, grupların bir kez deney başlamadan önce, bir kez de deney bittikten sonra ölçüldüğü esasına dayanır. Ayrıca bu tür araştırmalarda iç geçerliği tehdit edebilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler oldukça kontrol edilebilmektedir (Kaptan, 1998: 85). Bu deneysel desen modelinde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik düzeylerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2005: 88).

Araştırmanın bu amaçlarını gerçekleştirmek için hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Türkçe dersi bilişsel giriş davranışları testi, okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri ise, öğrenme – öğretme süreci hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşlerinin saptanmasını sağlayan görüşme formu ve sürecin işleyişine ilişkin bilgi sağlayan gözlem formu kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmada işe koşulan deneysel değişkenler, araştırma yöntemi ile nicel ve nitel veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda tablo hâlinde verilmektedir:

Tablo 2. Araştırma Deseni Tablosu

Gruplar	Biliş. Giriş. Dav. Testi	Ön Test	Denel İşlemler	Son Test	Kalıcılık Testi	Gözlem Formu	Görüşme Formu
Deney-1 Grubu	X	Okuduğunu Anlama Testi	İTS'nin Uygulandığı Öğretme-Öğrenme Ortamı	Okuduğunu Anlama Testi	Okuduğunu Anlama Testi	X	X
Deney-2 Grubu	X	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği	TİÖD Stratejisinin Uygulandığı Öğretme-Öğrenme Ortamı	Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği	Okuduğunu Anlama Testi	X	X
Kontrol Grubu	X	Tutum Ölçeği	Geleneksel Öğretme-Öğrenme Ortamı	Tutum Ölçeği	Okuduğunu Anlama Testi	X	

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Deneysel desen kullanıldığından, evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma MEB'e bağlı, Siirt Mehmetçik İlköğretim Okulu'nun 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma öncesinde seçkisiz yolla birçok okul belirlenmiş ve bu okulların yöneticileri ve 5. sınıf öğretmenleriyle araştırmanın yapılabilmesi için gönüllü olup olmadıkları konusunda tek tek görüşülmüştür. Bu okullardan Mehmetçik İlköğretim Okulu ve Hayrettin Şişman İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerinin gönüllü oldukları belirlenmiştir. Bu her iki okuldan da Mehmetçik İlköğretim Okulu'ndaki 5. sınıfların ders işleme takvimleri ve ders programları araştırmaya daha uygun olduğundan uygulamaların Mehmetçik İlköğretim Okulu'nda yapılmasına karar verilmiştir. Bu okuldaki dört tane 5. sınıftan üçü de seçkisiz olarak çalışma grupları olarak atanmış ve yine seçkisiz olarak, deney ve kontrol grupları olarak belirlenmişlerdir. Aşağıdaki tabloda deney grupları ile kontrol grubundaki öğrencilerin sayısı verilmiştir:

Tablo 3. Deney Grupları İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sayısı

Cinsiyet	1. Deney Grubu	2. Deney Grubu	3. Deney Grubu
Kız	18	16	23
Erkek	24	25	17
Toplam	42	41	40

Araştırmaya katılan öğrencilerden değişik nedenlerden ötürü öntest veya sontest sınavlarının yapıldığı gün okula gelmeyenler ayıklandıktan sonra verilerin analizi için her gruptan 38 öğrenciden yararlanılmıştır.

Çalışmada, deney grupları ile kontrol grubundaki öğrencilerin, bilişsel giriş davranışları testi ve okuduğunu anlama ön testinden aldıkları puanlar ölçüt alınarak denklikleri saptanmıştır.

2.2.1. Grupların Bilişsel Giriş Davranışları Açısından Denkliği

Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ön koşul öğrenmeler açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla; 4. sınıf Türkçe dersinde ulaşmış olmaları beklenen kazanımlar ölçüt alınarak hazırlanmış olan “bilişsel giriş davranışları testi” açısından denk olup olmadıklarına bakılmıştır.

Tablo 4. Deney Grupları İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Giriş Davranışları Testi Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Deney-1 Grubu	38	35,76	7,82
Deney- 2 Grubu	38	34,31	8,71
Kontrol Grubu	38	34,10	10,21

Yukarıdaki tabloya bakıldığında tüm grupların bilişsel giriş davranışları testinden aldıkları aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülür.

Tablo 5. Levene Varyans Homojenliği Testi

Levene İstatistiği	Sd1	Sd2	p*
1,407	2	111	,249

*p<0,05

İkiden fazla grubun puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizinin kullanılabilmesi için varyansların homojenliğinin sağlanması gerekir. Tek yönlü varyans analizinin temel varsayımı olan homojenlik testi Levene istatistiğiyle görülebilir. Levene istatistiğinde p değeri (0,249) (0,05)ten büyük olduğundan varyansların homojen olduğu söylenebilmektedir. Bu durumda varyansların homojenliği sağlandığından, tek yönlü varyans analizinden elde edilen test sonuçlarının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Deney grupları ile kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel giriş davranışları testinden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grupları İle Kontrol Grubunun Bilişsel Giriş Davranışları Testi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar arası	61,91	2	30,95	,385	,682
Gruplar iç	8934,65	111	80,49		
Toplam	8996,57	113			

*p<0,05

Analiz sonuçları, bilişsel giriş özellikleri bakımından öğrencilerin düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,682>0,05$) olmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle hem deney gruplarındaki öğrenciler hem de kontrol grubundaki öğrenciler bilişsel giriş yeterliliği bakımından birbirine denk düzeydedir.

Bu bulgudan hareketle, hem deney gruplarındaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi 4. sınıfta kazanılması gereken kazanımlar açısından birbirine yakın düzeyde bilişsel giriş becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

2.2.2. Grupların Okuduğunu Anlama Becerileri Açısından Denkliği

Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla ayrıca okuduğunu anlama becerileri bakımından denk olup olmadıklarına bakılmıştır. Bunun için de okuduğunu anlama testinin ön testinden yararlanılmıştır.

Tablo 7. Deney Grupları İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ÖnTest Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Deney-1 Grubu	38	32,71	6,34
Deney-2 Grubu	38	32,92	8,03
Kontrol Grubu	38	31,47	9,83

Yukarıdaki tabloya bakıldığında tüm grupların okuduğunu anlama ön testinden aldıkları aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülür.

Tablo 8. Levene Varyans Homojenliği Testi

Levene İstatistiği	Sd1	Sd2	p*
2,735	2	111	,069

*p<0,05

İkiden fazla grubun puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizinin kullanılabilmesi için varyansların homojenliğinin sağlanması gerekir. Tek yönlü varyans analizinin temel varsayımı olan homojenlik testi levene istatistiğiyle görülebilir. Levene istatistiğinde p değeri (0,069) 0,05'ten büyük olduğundan varyansların homojen olduğu söylenebilmektedir. Bu durumda varyansların homojenliği sağlandığından tek yönlü varyans analizinden elde edilecek test sonuçlarının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Deney grupları ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testişnden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 8'te verilmiştir.

Tablo 9. Deney Grupları ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar arası	46,47	2	23,23	,346	,708
Gruplar iç	7454,05	111	67,15		
Toplam	7500,52	113			

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonucu, deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,708>0,05$) olmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle; hem deney gruplarındaki öğrenciler hem

de kontrol grubundaki öğrenciler okuduğunu anlama düzeyi bakımından birbirine denk düzeydedir.

Tüm gruptaki öğrencilerin hem bilişsel giriş davranışları testi hem de okuduğunu anlama ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmaması, deneysel çalışmaların yapılabilmesi için birbirine denk grupların seçilmiş olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler deney ve kontrol gruplarında kullanılmış olan 5. sınıf Türkçe bilişsel giriş davranışları testi, okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği ve Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeğinden elde edilmiştir. Nitel veriler ise, deney grupları ile kontrol grubunda yapılmış olan gözlemler ve deney grupları öğretmen ve öğrencileriyle yapılan görüşmelerden yararlanılarak toplanmıştır.

2.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Nicel verileri toplamak için 5. sınıf Türkçe bilişsel giriş davranışları testi, okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği ve Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeğinden yararlanılmıştır.

2.3.1.1. Bilişsel Giriş Davranışları Testi

Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerine 4. sınıfta kazandırılması amaçlanan kazanımlar, 2005 MEB 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programına dayalı olarak saptanmıştır (**Ek: 1**). Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin 4. sınıf Türkçe dersi ile, belirlenmiş olan kazanımlara ulaşp ulaşmadıklarını belirlemek amacıyla

Türkçe dersi bilişsel giriş davranışları testi (**Ek:2**) hazırlanmıştır. Testte, belirlenen kazanımları ölçmek amacıyla, her bir kazanım için birden fazla çoktan seçmeli test maddesi yazılmıştır. Hazırlanmış olan test maddelerinin kapsam geçerliğini sağlamak için 11'i eğitim bilimci, 7'si Türkçe alan uzmanı ve 3'ü sınıf öğretmeni olmak üzere 21 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda 65 sorudan oluşan teste son şekli verilmiştir.

Bilişsel giriş davranışları testinin güvenilirliğine ilişkin ön uygulama, 2007-2008 öğretim yılının birinci yarı yılında, Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olup uygulama kapsamında olmayan Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu ve Sancaklar İlköğretim Okulu'nun 5. sınıflarında toplam olarak 234 öğrenciye uygulanmıştır. Testin güvenilirliği için KR- 20 güvenilirlik katsayısına bakılmış ve güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak saptanmıştır. Bu sonuçla, testin öğrencilerin bilişsel giriş düzeylerini belirlemek için yeterli bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ön uygulama sonuçları, ITEMAN testiyle elde edilmiştir. Madde ve test istatistiklerinin belirlenmesiyle madde güçlük indeksi 0,29 ve üzerindeki maddeler seçilerek nihai test oluşturulmuştur. Soru maddelerinin madde güçlük indeksinin 0,29 - 0,77 arasında değiştiği görülmüştür. Analiz sonucunda madde güçlük indeksi 0,29'un altında olan 13 soru atılmıştır. Nihai testin ortalama güçlüğüne 0,50 civarında olmasına dikkat edilmiş ve buna ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Bilişsel Giriş Davranışları Testi ITEMAN Analizi

Madde Sayısı	65
Öğrenci Sayısı	234
Aritmetik Ortalama	33.76
Varyans	105.06
Standard Sapma	10.25
Medyan	32.000
KR-20 Güvenirlik Katsayısı	0.88
Minimum	13. 00
Maksimum	57.00
MaddeGüçlük İndeksi Ortalaması	0.43

Tablodan da görüldüğü gibi bilişsel giriş davranışları testinin güvenilirlik katsayısı 0.88 ve madde güçlük indeksi ortalaması da 0.43 bulunmuştur. Madde güçlük indeksi, maddenin gruba göre zorluk – kolaylık derecesi hakkında bilgi verir (Erkuş, 2003, 123). Madde güçlük indeksi sadece başarı tesleri için söz konusudur. Başarı testlerinde testin ortalama güçlüğüne 0,50 civarında olması makul görülür. Bilişsel giriş davranışları testinin madde güçlük indeksinin 0,43 civarında bulunmuş olması testin geçerliğinin sağlanmış olması açısından önemlidir. Ayrıca bu testin iç geçerliliğini saptamak için her bir maddenin ayırt edicilik gücü indeksine bakılmıştır. Soru maddelerinin madde ayırt edicilik gücü indeksinin 0,22 – 0,58 arasında değiştiği görülmüştür. Aşağıdaki tabloda nihai teste alınan soru maddelerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik gücü indeksleri birlikte verilmiştir:

Tablo 11. Bilişsel Giriş Davranışları Testi Madde İstatistikleri

Maddeler	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırt Edicilik Gücü İndeksi (rjx)	Maddeler	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırt Edicilik Gücü İndeksi (rjx)
1	0.467	0.36	27	0,45	0,36
2	0.52	0,30	28	0,30	0,24
3	0,31	0,25	29	0,54	0,39
4	0,49	0,39	30	0,56	0,43
5	0,52	0,38	31	0,59	0,44
6	0,74	0,49	32	0,35	0,28
7	0,57	0,41	33	0,55	0,44
8	0,42	0,31	34	0,49	0,39
9	0,57	0,46	35	0,58	0,46
10	0,72	0,53	36	0,53	0,42
11	0,29	0,22	37	0,49	0,39
12	0,65	0,52	38	0,59	0,47
13	0,63	0,41	39	0,38	0,29
14	0,49	0,39	40	0,44	0,35
15	0,30	0,23	41	0,50	0,40

16	0,55	0,43	42	0,33	0,25
17	0,48	0,35	43	0,60	0,48
18	0,39	0,31	44	0,77	0,58
19	0,65	0,49	45	0,65	0,51
20	0,56	0,43	46	0,52	0,41
21	0,59	0,45	47	0,32	0,25
22	0,52	0,41	48	0,54	0,43
23	0,53	0,42	49	0,49	0,39
24	0,70	0,54	50	0,48	0,37
25	0,36	0,27	51	0,59	0,47
26	0,47	0,38	52	0,49	0,38

Tabloda da görüldüğü üzere madde güçlük indeksi en az 0,29 – 0,77 arasında değişen 52 soru maddesi Bilişsel Giriş Davranışları Testine alınmış ve bu soruların madde ayırt edicilik indeksleri de verilmiştir.

2.3.1.2. Okuduğunu Anlama Testi

Denel işleme başlamadan önce, ilköğretim 5. Sınıf Türkçe öğretim programı incelenerek, denel işlem süresince öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımların listesi belirlenmiştir (**Ek: 3**). Belirlenen her bir kazanımı ölçmek için en az iki, üç veya dört tane çoktan seçmeli test sorusu (**Ek: 4**) hazırlanmıştır.

Denel işlemler, “Sağlık ve Çevre” teması esas alınarak gerçekleştirildiğinden; çoktan seçmeli test soruları bu temanın kazanımları dikkate alınarak, ilişkili metinlerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi için hazırlanan soruların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için test sorularının kapsam geçerliğine ilişkin olarak uzman görüşlerine başvurulmuş, bu yolla testin programın kazanımlarına dayalı olup

olmadığı ve kullanılan öğretim materyaliyle örtüşüp örtüşmediğine ilişkin görüş alınmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda test yönerge ve sorularında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 59 soruluk okuduğunu anlama testinin ön denemesi Mehmetçik İlköğretim Okulu 6. ve 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Ön deneme sonuçları üzerinde ITEMAN ile madde ve test istatistik analizleri yapılmıştır. Madde ve test istatistiklerinin belirlenmesiyle madde güçlük indeksi 0,30 ve üzerindeki maddeler seçilerek nihai test oluşturulmuştur. Soru maddelerinin madde güçlük indeksinin 0,31 – 0,84 arasında değiştiği görülmüştür. Maddelerin seçiminde madde güçlükleri düşük, orta ve yüksek maddelerin eşit dağılmasına ve nihai testin ortalama güçlüğüne çoğunlukla 0,50 civarında olmasına dikkat edilmiştir. Madde güçlük indeksi 0,30'un altında olan 11 soru maddesi atılmıştır.

Tablo 12. Okuduğunu Anlama Testi ITEMAN Analizi

Madde Sayısı	59
Öğrenci Sayısı	158
Aritmetik Ortalama	33.01
Varyans	124.25
Standard Sapma	11.14
Medyan	34.000
KR-20 Güvenirlilik Katsayısı	0.91
Minimum	10.00
Maksimum	56.00
Madde Güçlük İndeksi Ortalaması	0.51

Yukarıdaki tablodan da görüldüğü gibi okuduğunu anlama testinin güvenilirlik katsayısı 0.91, madde güçlük indeksinin ortalaması da 0.51 bulunmuştur. Testin madde güçlük indeksi ortalamasının 0,51 bulunması testin kabul edilebilir bir orta güçlük düzeyinde olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama testinin iç geçerliliğini saptamak için ayrıca her bir soru maddesinin madde ayırt edicilik gücü indeksine bakılmıştır. Soru maddelerinin madde ayırt edicilik gücü indeksinin 0,25– 0,65 arasında değiştiği

görülmüştür. Aşağıdaki tabloda nihai teste alınan soru maddelerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik gücü indeksleri birlikte verilmiştir:

Tablo 13. Okuduğunu Anlama Testi Madde İstatistikleri

Soru Maddeleri	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırt Edicilik Gücü İndeksi (rjx)	Soru Maddeleri	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırt Edicilik Gücü İndeksi (rjx)
1	0,48	0,26	25	0,65	0,50
2	0,34	0,26	26	0,71	0,55
3	0,39	0,28	27	0,76	0,56
4	0,51	0,39	28	0,59	0,46
5	0,35	0,25	29	0,63	0,49
6	0,52	0,41	30	0,60	0,47
7	0,55	0,43	31	0,58	0,46
8	0,40	0,32	32	0,49	0,37
9	0,48	0,38	33	0,59	0,47
10	0,59	0,45	34	0,84	0,63
11	0,57	0,45	35	0,81	0,61
12	0,49	0,33	36	0,83	0,65
13	0,52	0,40	37	0,62	0,48
14	0,50	0,40	38	0,71	0,55
15	0,61	0,48	39	0,38	0,29
16	0,51	0,40	40	0,71	0,56
17	0,31	0,25	41	0,54	0,43
18	0,69	0,55	42	0,61	0,49
19	0,63	0,49	43	0,59	0,47
20	0,45	0,36	44	0,58	0,46
21	0,76	0,56	45	0,67	0,51
22	0,67	0,53	46	0,73	0,57
23	0,43	0,34	47	0,71	0,55
24	0,66	0,51	48	0,64	0,51

Testin yapı geçerliğini sağlamak için 6. ve 4. sınıfların puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış, istatistiksel yöntemlerden ilişkisiz gruplarda t testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçların okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan grubun (6. sınıf) lehine anlamlı olması, okuma becerilerini ölçmede kullanılan testin yapı geçerliğinin başka bir kanıtı olarak kabul edilmiştir.

Tablo 14. 6. ve 4. Sınıflara Yapılan Pilot Uygulamanın Bağımsız Gruplar T Testi

GRUPLAR	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p*
6. SINIF	82	37,39	10,45	5,92	162	0,000
4. SINIF	82	28,10	9,59			

* p<0,05

Okuduğunu anlama testinin pilot uygulamasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda altıncı sınıfların lehine istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir (**t=-5,92; p=0,000<0,05**). Okuduğunu anlama testinin sonucunda altıncı sınıflar lehine anlamlı bir farklılık beklenmekteydi. Bağımsız gruplar t testi sonucunda da altıncı sınıfların puanlarının, dördüncü sınıfların puanlarından 9,29 düzeyinde daha yüksek olduğu görülmüş, böylece testin altıncı sınıflar için kolay ve dördüncü sınıflar için daha zor gelmesi gerektiği beklentisi de doğrulanmıştır. Bu sonuçla, okuduğunu anlama testinin yapı geçerliğinin sağlanmış olduğu söylenebilir.

2.3.1.3. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Öğrencilerin yapılan çalışmalarla ilgili duyuşsal özelliklerinden olan okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı düzeylerini belirlemek için, Byrd, McClelland ve Unsworth'un (2003) *Öz Yeterlik Ölçeği*, Waddoups'un (2005) (Akt: McMurray, 2006), *Okuryazarlık Becerisi Ölçeği* ve okuduğunu anlama becerisi ile öz yeterlik ilişkisine yönelik kuramsal kaynaklardan yararlanılarak yeni bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır (**Ek: 5**). Hazırlanan bu ölçekte 35 soru maddesi yer almıştır. Ölçek maddeleri; "Hiç Emin Değilim", "Çok Az Eminim", "Biraz Eminim", "Oldukça Eminim", "Tamamen Eminim" beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde uzman görüşlerinden yararlanılmış, ölçek maddeleri geliştirildikten

sonra ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için yapılan ön uygulamada Siirt'te farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan 9 ilköğretim okulunun birinci kademe 5. sınıflarında okuyan 521 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeği yanlış veya eksik dolduran öğrencilerin anketleri ayıklandıktan sonra 500 öğrencinin anketi uygulamada kullanılmıştır.

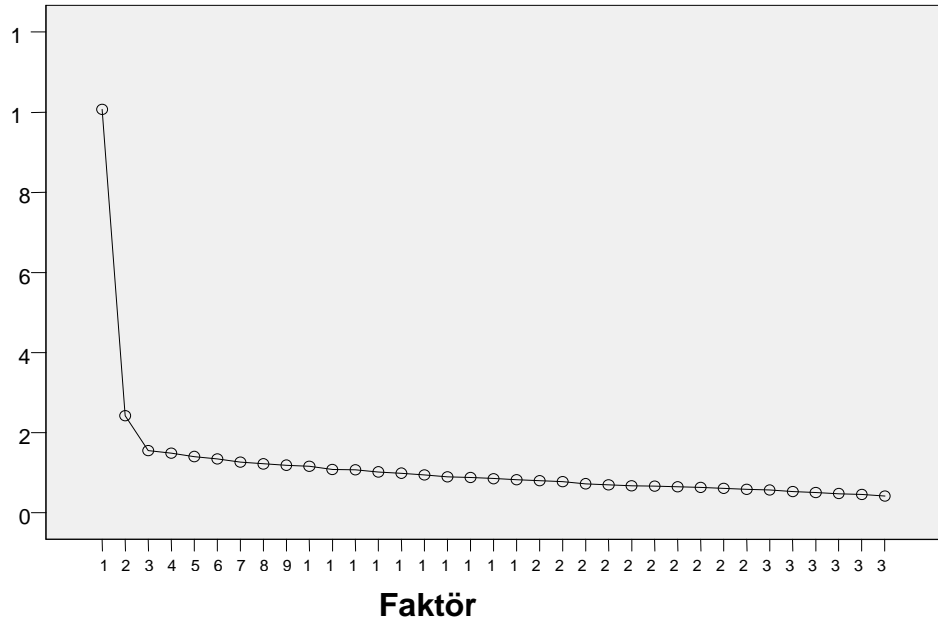
Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile ortaya konmuştur. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir. Çünkü veriler üzerinde faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az 0.60 olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2004: 120). KMO Testi değeri 0.918; Bartlett Sphericity testi değeri 2829,90 ($p=.000<0,05$) olarak bulunmuştur. Bu da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

Yapılan tekrarlı faktör analizleri sonucunda 35 maddeden oluşan ölçekten, faktör yükü 0,350'in altında olan maddeler atılmış, 27 maddeden oluşan ve üç faktörde toplanan bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin ,35 ile ,74 arasında olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için öz değer faktör grafiğine başvurulmuştur. Grafiğe göre 1. Faktörden itibaren keskin bir düşüşün olduğu ve bu düşüşün 3. Faktöre kadar sürdüğü görülmektedir.

Yapılan tekrarlı faktör analizleri sonucunda 35 maddeden oluşan ölçekten, faktör yükü 0,35'in altında olan maddeler atılmış, 27 maddeden oluşan ve üç faktörde toplanan bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin ,35 ile ,74 arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo 15. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Öz Değer Faktör Grafiği



Açıklanan kümülatif varyans oranı % 51,16 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam faktör yükünün de 34,31 düzeyinde olup 3 faktörden oluştuğu saptanmıştır. 1. Faktörün öz değeri 6,69 ve açıklanan varyans yüzdesi toplam faktörün %24,80'nini ; 2. Faktörün öz değeri 1,29 ve açıklanan varyans yüzdesi 4,77'sini; 3. Faktörün öz değeri 1,27 ve açıklanan varyans yüzdesi 4,73'ünü oluşturur. Bu sonuçlar, ölçeğin yapısal olarak üç faktörden oluşabileceğini göstermektedir.

Tablo 16. Döndürülmüş Faktör Yükleri

Maddeler	1. Faktör	2. faktör	3. faktör
S29	,613		
S26	,613		
S33	,587		
S8	,575		
S24	,522		
S11	,474		
S20	,467		
S25	,431		
S35	,416		
S12	,415		
S32	,360		
S13		,682	
S2		,682	
S14		,529	
S15		,513	
S4		,510	
S23		,503	
S10		,482	
S28		,457	
S27		,430	
S17			,744
S31			,545
S22			,744
S6			,500
S9			,485
S21			,375
S16			,357

Ölçekte saptanmış olan faktörleri isimlendirebilmek için bir faktör altında büyük ağırlıkları olan değişkenlerin gruplanması gerekir (Kalaycı, 2008: 330). Bu ölçüte göre okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik ölçeğinde 1. Faktör altında yer alan S29 (,613), S26 (,613), S33 (,587), S8 (,575), S24 (,522), S11 (,474), S20 (,467), S25 (,431), S35 (,416), S12 (,415) ve S32 (,360) maddeleri, “**Yazılı ve Görsel Anlama**” teması altında isimlendirilebilir. 2. Faktörde yer alan S13 (,682), S2 (,682), S14 (,529), S15 (,513), S4 (,510), S23 (,503), S10 (,482), S28 (,457) ve S27 (,430) maddeleri “**Okumada Öz Düzenleme**” teması altında toplanabilir. 3. Faktörde yer alan S17 (,744), S31 (,545), S22 (,744), S6 (,500), S9 (,485), S21 (,375) ve S16 (,357) maddeleri “**Okumaya İlişkin Yüksek Öz Güven**” teması altında toplanabilir.

Ölçekten faktör analiziyle faktör yükü .350'nin altında olan maddeler atılmadan önce yapılan güvenilirlik analizinde 35 maddelik ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör yükü 0,350'nin altında olan soru maddeleri atıldıktan sonra 27 maddelik esas ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise 0.88 bulunmuştur.

Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin iç tutarlılığını belirleme kapsamında başvurulmuş yollardan bir tanesi de testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27'lik ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmasıdır. Analiz sonucunda gruplar arasında istendik yönde anlamlı bir farklılığın çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2004: 165). Aşağıdaki tabloda alt ve üst grupların madde toplam ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 17. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği İç Geçerlik Bağımsız Gruplar T Testi

GRUPLAR	N	\bar{X}	Ss	F	t	Sd	p*
Alt	135	115,33	11,99	81,69	40,97	268	0.000
Üst	135	160,17	4,21				

*p < 0.01

Büyük gruplarda küçük farkların anlamlı çıkması ihtimaline karşılık, α anlamlılık değeri, hem 0,05 hem de 0,01 değeri ölçüt alınarak t testi analizi yapılmıştır. Her iki analiz sonucunda üst grupların madde toplam ortalamaları ile alt grupların madde toplam ortalamaları arasında ($p=0,000<0,01$)üst gruplar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öz yeterlik ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından büyük ölçüde birbirinden ayırt ettiğini göstermektedir.

2.3.1.4. Tutum Ölçeği

Öğrencilerin deneysel çalışma öncesi ve sonrası Türkçe derslerine ilişkin tutumlarını belirlemek için tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Tutum ölçeği olarak Demirel (2002) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” (**Ek: 5**) kullanılmıştır. Kapsam geçerliği uzman kanılarıyla belirlenen ölçeğin ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.85 bulunmuştur.

2.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Denel işlemler süresince deney gruplarında işe koşulan okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama erişileri, Türkçe dersine ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlik algıları üzerindeki etkilerini saptamak için ayrıca nitel veri toplama araçları olan görüşme ve gözlemden yararlanılmıştır. Bunun için de görüşme ve gözlem formları hazırlanmıştır.

2.3.2.1. Görüşme

Deney gruplarında hem öğretmenler hem de öğrencilerle yapılan görüşmelerde yapılandırılmış görüşme formları (**Ek: 6**) kullanılmıştır. Veri kaybını engellemek amacıyla görüşmelerin tümü görüşmecilerin izni alınarak video kameraya kaydedilmiştir.

2.3.2.1.1. Öğrenci Görüşme Formu

Öğrencilerin deney gruplarında işe koşulan okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur.

Yapılandırılmış görüşme formları, araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla belli bir düzende yapılandırılmıştır.

Sorular aracılığıyla İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejileri çerçevesinde yapılandırılan öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşleri alınmıştır. Böylelikle okuduğunu anlama becerisini geliştirmek üzere yapılandırılan okuduğunu anlama stratejilerinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında görüş alınması sağlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan görüşme formunda geleneksel Türkçe dersleriyle benzer veya farklı öğeleri açıklamalarını isteyen açık uçlu sorular yer almıştır.

Görüşme sorularının kapsam geçerliğine ilişkin olarak uzman görüşüne başvurulmuş, yapılan eleştiriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşme sorularının net ve anlaşılır olup olmadığını test etmek için öğrencilerden dönüt alınmıştır. Bunun için de görüşmeye katılmayan üç öğrenciye sorular sesli okutularak, anlaşılması güç olan ve yanlış anlamalara sebep olan soru kökleri, alınan bu dönütler doğrultusunda değiştirilmiştir.

Ayrıca görüşme öncesi birkaç öğrenci ile deneme görüşmeleri yapılmış, öğrencilerin soruları beklendiği gibi algılayıp algılamadıkları saptanmaya çalışılmıştır. Görüşme yapılan öğrenciler maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bunun için de deney gruplarındaki öğrencilerden en başarılı, orta ve en az başarılı düzeyde olmak üzere her sınıftan toplam 6 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Video kamerayla kaydedilen görüşmeler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

2.3.2.1.2.Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen görüşme formu da öğrenci görüşme formuna benzer bir şekilde yapılandırılmıştır. Öğrenci görüşme formuna paralel olarak hazırlanan öğretmen görüşme formu yoluyla, öğretmenlerden İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejileri doğrultusunda düzenlenen öğretim etkinlikleri ve öğrenci tepkilerine ilişkin görüş alınması amaçlanmıştır.

Görüşme formu, görüşmeye katılmayan 2 öğretmene gösterilerek, bu yolla soruların net ve anlaşılır olup olmadığına ilişkin dönüt alınmıştır. Bu öğretmenlerden alınan dönütler ve soruların kapsam geçerliğine ilişkin uzman kanıları doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

2.3.2.2. Gözlem Formu

Deney grupları sınıflarında öğretim ortamlarının gözlenmesine rehberlik etmesi amacıyla gözlem formları geliştirilmiştir (**Ek: 7**). Geliştirilen gözlem formlarına, uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejileri doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme düzeylerini geliştirmeye ilişkin etkililiğini ortaya koymak için gözlem esnasında öğretim öğrenme ortamı bir bütün olarak ele alınmıştır. Gözlemlerde, deney gruplarında işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, Türkçe dersine yönelik tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarını ne düzeyde etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Her iki deney grubunda araştırmacı tarafından 30'ar saatlik gözlemler yapılmıştır.

2.4. Denel İşlemler

Araştırmaya ilişkin çalışmalar iki ayrı bölümde gerçekleştirilmiştir. İlk bölümde denel işlemler öncesinde gerçekleştirilen etkinliklere değinilmiştir. İkinci bölümde ise asıl uygulamanın yapıldığı denel işlemlere yer verilmiştir.

2.4.1. Denel İşlem Öncesi Çalışmalar

Bu bölümdeki etkinlikler de iki kısımda ele alınmıştır. Birinci bölümde deney gruplarında işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin uygulamaları esnasında doğabilecek sorunları önceden görebilmek amacıyla yapılan pilot uygulamaya yer verilmiştir. İkinci alt bölümde ise denel işlemler öncesinde yapılan etkinliklere yer verilmiştir.

2.4.1.1. İTS ve TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Güçlü ve Zayıf Yönlerini Belirlemeye Yönelik Pilot Çalışma

Asıl uygulamadan iki hafta öncesinde, Siirt Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda Şehit Polis Hayrettin Şişman İlköğretim Okulu'nda başarı düzeyleri birbirine yakın olan iki tane 5. sınıfta pilot çalışma yapılmıştır. Böylelikle işe koşulacak olan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin önceden görülmesi ve buna ilişkin olarak stratejilerin uygulanması yönteminde değişikliklerin veya düzeltmelerin yapılabilmesi amaçlanmıştır. Çünkü pilot uygulamalar, esas çalışma öncesinde doğabilecek olumsuzlukları görebilmeye ve gerekli düzenlemeleri yapabilmeye olanak sağlamaktadır. Ayrıca pilot uygulamalar, gerçek deneysel çalışmalarda doğabilecek sürprizleri ve beklenmeyen problemleri önceden görebilmeyi ve bunlara karşı önlemler alabilmeyi sağlamaktadır. Dahası araştırmacıdan, deneklerden ve araştırmamanın konusu olan bağımsız değişkenin özelliğinden doğabilecek sonuçları da önceden gösterir.

Pilot uygulama için Şehit Polis Hayrettin Şişman İlköğretim Okulu'ndaki 2 tane 5. sınıfın seçilmesinin nedeni, kendilerine uygulanmış olan bilişsel giriş davranışları testi puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olması, önceden bilgilendirilmiş olan sınıf öğretmenlerinin uygulama için istekli olmalarıdır. Ayrıca diğer önemli bir neden de bu sınıfların işlenen okuma parçaları bakımından esas uygulama okulundaki 5. sınıflardan iki hafta önde olmalarıdır. Pilot çalışma öncesinde, araştırmacı tarafından sınıf öğretmenleri İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejileri hakkında bilgilendirilmiş, sınıflara gidilip öğrencilere de gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bilgilendirmeler sonunda etkinliklere geçilmiştir. Yapılan etkinlikler sırasında İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanış aşamalarında ve biçiminde bazı değişikliklere gidilmesinin daha uygun olacağı görülmüştür. Buna göre; İTS okuduğunu anlama stratejisinin orijinalinde her grup sadece kendisine verilen soruları çözmekteydi, ancak bu şekilde bir uygulamada grupların sadece kendi paylarına düşen soruları yanıtlamaya yoğunlaştıkları ve odaklandıkları; okuma parçasını anlamaya yönelik diğer sorulara karşı kayıtsız kaldıkları gözlenmiştir. Gerçek çalışmada bunu önlemek için tüm gruplar, okuma parçasını anlamaya yönelik tüm soruları yanıtlamakla yükümlü tutulmuş, ayrıca İTS okuduğunu anlama stratejisinin orijinalinde olduğu gibi öğrencilerin soruları yanıtlamaya geçmeden önce onları bölüştürmelerinin onların kolay gibi gözüken soruları seçmeye çalışmalarına yol açtığı görülmüştür. Bunu da önlemek için gerçek uygulamada tüm sorular gruplar tarafından yazılı olarak yanıtlandıktan sonra paylaştırılmıştır.

Pilot uygulama aşamasında her okuma parçası için 4 ders saati olarak düşünülen etkinliklerin 4 saatte yetiştirilemeyeceği bunun için de deneysel çalışmalarda İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerine uygun olarak etkinliklerin her bir okuma parçası için 6 ders saati işlenmesi gerektiği görülmüştür.

2.4.1.2. Denel İşlem Öncesi Yapılan Etkinlikler

Araştırma süresince yapılan tüm çalışmalar İşlem – Zaman Çizelgesinde gösterilmiş (Ek: 9), izlenen denel işlemler aşağıda belirtilen sıra ile gerçekleştirilmiştir:

- 1- İlköğretim 1. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenerek, deneysel çalışmanın yürütüleceği süre boyunca (Sağlık ve Çevre Teması'nın) öğrenme amaçları ve öğrencilere kazandırılması planlanan kazanımlar saptanmıştır.
- 2- İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin temel ilkeleri ve aşamaları belirlenerek, bu ilkeler ve aşamalar doğrultusunda bir öğretim planı, akış şeması oluşturulmuştur.
- 3- Deneysel işlemlerde kullanılacak olan veri toplama araçlarından okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği literatür taraması yapılarak ilgili kuramsal kaynaklardan ve yapılmış doktora tez çalışmalarından yararlanılarak hazırlanmıştır.
- 4- Deneysel işlemlerde yararlanılan deney ve kontrol gruplarının denkliklerini belirlemek üzere ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde kazanılması gereken okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlar temel ölçüt alınarak, bilişsel giriş davranışları testi hazırlanmıştır.
- 5- İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek üzere Sağlık ve Çevre Teması'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlar ölçüt alınarak okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır.
- 6- Deneysel işlemlerde İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine olan etkisini ayrıca gözlem ve görüşme yoluyla belirlemek üzere, gözlem formu ile, öğretmen ve öğrencilere yönelik görüşme formları hazırlanmıştır.
- 7- Yukarıda anılan veri toplama araçlarının tamamı kapsam geçerliğini sağlamak üzere uzman görüşlerine sunulmuş, uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda veri toplama araçlarına son şekilleri verilerek pilot uygulamalara hazır hâle getirilmişlerdir.
- 8- Araştırma önerisi raporu, Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne sunularak deneysel çalışma için gerekli izinler alınmıştır (**Ek: 10**).
- 9- Deneysel işlemler için hazırlanan taslak programda yer alan amaç – kazanımlar, içerik, eğitim durumları, sınav durumları, uygulayıcı konumundaki deney grubu sınıf öğretmenleri ile hazırlık toplantıları yapılarak ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bu toplantılarda, İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejileri

çerçevesinde hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığı tartışılmış, geliştirilen öğretim modeline son şekli verilmiştir (**Ek: 11**).

- 10- İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanabilirliğini ve yaşanabilecek sorunları önceden belirlemek için araştırma kapsamı dışında olan ve deneysel çalışmanın yapılacağı Mehmetçik İlköğretim Okulu'ndan okuma parçalarının işleniş bakımından iki hafta önde olan Siirt Şehit Polis Hayrettin Şişman İlköğretim Okulu 5. sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş ve bu okulda 2 haftalık pilot uygulama yapılmıştır.
- 11- Şehit Polis Hayrettin Şişman İlköğretim Okulu'nda yapılan pilot uygulamalar sonucunda İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin işleniş yöntem ve aşamalarında yapılması gerekli görülen değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır.
- 12- Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeğinin pilot uygulaması, farklı sosyo-ekonomik çevrelerde yer alan 9 ilköğretim okulunun 5. sınıflarında okuyan 521 öğrenciye yapılmıştır. Bu öğrencilerden ölçeği eksik bırakanlar elenerek toplam 500 öğrenciden alınan veriler, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için toplanmıştır. 500 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin yapılan istatistiksel işlemler sonucunda 35 madde olan ölçek, 27 maddelik bir ölçek hâline getirilerek, ölçeğe son şekli verilmiş, ön test uygulamasına hazır hâle getirilmiştir.
- 13- Öğrencilerin bilişsel giriş düzeylerini belirlemek üzere hazırlanmış olan bilişsel giriş davranışları testi Atatürk İlköğretim Okulu, Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu ve Sancaklar İlköğretim Okulu 5. sınıflarında okuyan 234 öğrenciye uygulanmış, ardından 65 sorudan oluşan test, ITEMAN ile madde analizi yapılarak madde güçlük indeksi ,30'un altında olan soru maddeleri atılarak 52 soru maddesine indirilmiş ve teste son şekli verilmiştir.
- 14- Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin pilot uygulaması Mehmetçik İlköğretim Okulu 4. ve 6. sınıflarında okuyan 159 öğrenciye uygulanmış, ardından 59 sorudan oluşan test, ITEMAN ile madde analizi yapılarak madde güçlük indeksi ,30'un altında olan soru maddeleri atılarak 48 soru maddesine indirilmiş ve teste son şekli verilmiştir.

2.4.2. Denel İşlemler

- 1- Deneysel işlemlere başlamadan önce deney grupları ile kontrol gruplarına bilişsel giriş davranışları testi (denkliklerini belirlemek amacıyla), okuduğunu anlama başarı testi, okuduğunu anlama özyeterlik algısı ölçeği ve tutum ölçeği ön test olarak verilmiştir.
- 2- Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin yapılan güvenilirlik çalışmasında tutum ölçeğinin ön test cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, 0,88 olarak bulunmuştur. Okuduğunu anlama öz yeterlik algısını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış olan öz yeterlik algısı ölçeğinin ön test uygulamasında cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur Ayrıca testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27'lik ve üst %27'lik grupların madde puanları arasındaki farklar ilişkisiz gruplar t testi kullanılarak sınanmıştır (Büyüköztürk, 2004, 165). Gruplar arasında istendik yönde çıkan sonuç okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.
- 3- 03.12. 2007 tarihinden itibaren haftada 6 saat olmak üzere 11. 01. 2008 tarihine kadar denel işlemler deney gruplarında yapılmıştır.
- 4- Denel işlemler süresince İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiğini ve ders etkinliklerini gözlem yoluyla belirlemek üzere, araştırmacı tarafından her iki deney grubunda toplam 30'ar saatlik gözlemler yapılmıştır.
- 5- Araştırmacı tarafından, kontrol grubunda da zaman zaman ders etkinliklerinin işlenişini belirlemek amacıyla gözlemler yapılmıştır.
- 6- Deneysel işlemler süresince kontrol grubunda ders etkinlikleri, 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.
- 7- 14 – 17. 01. 2008 tarihleri arasında deney grupları ile kontrol grubunda son testler uygulanmıştır. Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları son test puanlarına ilişkin yapılan güvenilirlik çalışmasında tutum ölçeğinin son test cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, 0,90 olarak bulunmuştur. Okuduğunu anlama öz yeterlik algısını ölçmeye yönelik

olarak hazırlanmış olan öz yeterlik algısı ölçeğinin son test uygulamasında ise cronbach alpha güvenirlik katsayısı, 0,91 olarak bulunmuştur.

- 8- Deney gruplarının sınıf öğretmenleri ve öğrencileriyle İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiğini görüşmek üzere görüşmeler yapılmıştır.
- 9- Uygulamanın bitiminden 4 hafta sonra deney ve kontrol gruplarında okuduğunu anlama başarı testinin kalıcılık testi uygulanmıştır.
- 10- Öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalara ilişkin fotoğraflardan seçki yapılarak **Ek-12**'de sunulmuştur.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak hem nicel hem de nitel veriler üzerinde çözümlenmeye dönük aşağıdaki işlemler uygulanmıştır.

2.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin denkleştirilmesi için yapılan bilişsel giriş davranışları testi verileri araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu yer aldığından tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur. Çünkü varyans analizi iki ya da daha fazla ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için kullanılmaya daha uygundur. Bağımsız gruplar için t testi iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılabilir de ikiden fazla ortalamaların karşılaştırılmasında sorunlar yaşanabilmektedir. İki den fazla ortalamaların karşılaştırılması gereken durumlarda ikişer ikişer ortalamaları karşılaştırmak mümkün olabilir. Ancak bu durum 1. tip hata oranının yüksek olmasına neden olabilir. Bilindiği gibi 1. tip hata, doğru olan bir sıfır hipotezin reddedilmesidir. Varyans analizi 1. tip hata oranını yükseltmeden, ikiden fazla ortalamaların karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır (Kalaycı, 2005: 131). Bu nedenle deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel giriş davranışları testi ile okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar bakımından denkliliklerini belirlemek için tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur.

Okuduğunu anlama testinin yapı geçerliliğini sağlamak için 6 ve 4. sınıfların aldıkları puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testine başvurulmuştur.

Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin güvenilirliğini kuvvetlendirmek amacıyla ön uygulamada öğrencilerin almış olduğu toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27'lik ve üst %27'lik grupların madde puanları arasındaki farklar ilişkisiz gruplar t testi kullanılarak sınanmıştır (Büyüköztürk, 2004: 165).

Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi erişimi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak test edilmiş, analiz sonucunda hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıktığı Post Hoc Tukey HSD testine başvurulmuş saptanmıştır.

Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum testi erişimi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi yapılarak belirlenmiş ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılık çıktığını belirlemek için de Post Hoc Tukey HSD Testine başvurulmuştur.

Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği erişimi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi yapılarak test edilmiş ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılık çıktığını belirlemek için de Post Hoc Tukey HSD Testine başvurulmuştur.

Deney grupları öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlarla, öz yeterlilik algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak test edilmiş, analiz sonucunda hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıktığı Post Hoc Tukey HSD testine başvurulmuş saptanmıştır.

Yukarıdaki işlemler için SPSS 13.0 paket programından yararlanılmıştır. Test sonunda çıkan sonuçlara göre yorumlar yapılmıştır. Verilerin yorumlanmasında 0.05 düzeyi ile %95'lik güven aralığı kullanılmıştır.

2.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Öğretim sürecine ilişkin olarak deney gruplarındaki öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca deney grupları ile kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim süreçleri gözlenmiştir. Görüşme ve gözlemler sonucunda elde edilen veriler, araştırmanın nicel bulgularını destekleyecek ve bir bütünlük oluşturacak biçimde betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 225).

Gözlem ve görüşme yoluyla toplanan ve bütüncül bir anlayışla incelenen nitel veriler üzerinde oluşturulan genel tematik çerçeve aşağıda verilmiştir.

Deney grupları sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin

- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi
- Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları
- Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının gelişimi

üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri

Deney gruplarında işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin

- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi
- Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları
- Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının gelişimi

üzerindeki etkilerine ilişkin gözlem sonuçları

Yukarıdaki çerçeveye göre elde edilen verilerden yararlanılarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

3. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ileri sürülen denenceleri test etmek amacıyla başvuru olan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yapılmış olan yorumlara yer verilmiştir. Buna göre deneysel işlemler süresince 1. deney grubunda işe koşulan İTS ve 2. deney grubunda uygulanan TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin, geleneksel öğretime karşılık; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerindeki bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine ne düzeyde anlamlı katkı sağladığı saptanmaya çalışılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesi istatistiksel işlemlerle gerçekleştirilirken, nitel verilerin çözümlenmesi betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir.

3.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesi “Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama erişim puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Öncelikle, öntest ile sontest arasındaki fark yani erişimleri tablo ile belirlenmiş ve bu erişimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur.

Bütüncül bir yaklaşımla; okuduğunu anlama erişim testinden elde edilen nicel veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler dışında; deney grupları sınıf öğretmenleri ve deney gruplarından seçilen farklı başarı düzeyindeki öğrencilerle yapılan görüşmeler ve deney gruplarında yapılan gözlemlerden hareketle, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine ilişkin nitel bulgular elde edilmiştir. Elde edilen nicel ve nitel bulgular aşağıda birlikte sunulmuştur.

Tablo 18. Deney Grupları İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Öntest, Sontest ve Erişi Puan Ortalamaları

Okuduğunu Anlama Testi	Deney Grubu-1	Deney Grubu-2	Kontrol Grubu
Öntest	32,71	32,92	31,47
Sontest	39,21	40,47	35,63
Erişi	6,50	7,55	4,15

Tablo 19. Okuduğunu Anlama Testi Erişi Puan Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Deney Grubu-1	38	6,50	2,60
Deney Grubu-2	38	7,55	3,82
Kontrol Grubu	38	4,15	5,00

Tablo 18’de görüldüğü gibi okuduğunu anlama testi erişme puanı en yüksek olan grup deney grubu-2 dir. Ardından deney grubu-1’in puanı gelmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama erişme puan ortalamaları her iki deney grubunun erişme puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde düşük çıkmıştır.

Tablo 20. Deney Grupları İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Erişi Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P*	Farkın Kaynağı (TUKEY HSD)
Gruplar arası	229,49	2	114,74			
Gruplar içi	1719,94	111	15,49	7,40	0,001	DG1- Kontrol DG2-Kontrol
Toplam	1949,43	113				

* p<0,05

Analiz sonuçları okuduğunu anlama erişme puanları gruplar arasında ($p=0,001<0,05$) anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey HSD Testinde deney grubu-1 ile deney grubu-2 arasında okuduğu

anlama erişi puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık ($p=0,476>0,05$) olmadığı görölmektedir. Ancak deney grubu-1 ile kontrol grubu arasında ($p=0,029<0,05$) deney grubu-1 lehine; deney grubu-2 ile kontrol grubu arasında ($p=0,001<0,05$) deney grubu-2 lehine okuduğunu anlama testi erişi puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görölmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, İTS ve TIÖD okuduğunu anlama stratejileri doğrultusunda işlenen Türkçe ders etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama erişileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

İTS okuduğunu anlama stratejisini ilk defa yapılandıran Gauthier (2001), İTS doğrultusunda yapmış oldukları ders etkinliklerinin öğrencilerin derse ilgilerinin yanında okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığını belirtmiştir.

Kılıç (2004), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Sucuoğlu (2003), işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemeye çalışmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin biyoloji başarısını arttırdığı saptanmıştır.

Croce (2007), “İşbirlikli Öğrenmenin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Sosyal Davranışları Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmasında işbirlikli öğrenme modellerinin etkisini araştırmıştır. Araştırmacı işbirlik öğrenmeyi kapsayan birçok strateji arasında İTS okuduğunu anlama stratejisi hakkında bilgi vermiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmeyi sağlayan “öğrenci çalışma takımları”, “ grup araştırmaları”, “jigsaw”,yapısal yaklaşım”,”İTS” gibi öğrenme stratejilerinin ilköğretim

3. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde yeterli düzeyde etkili, ancak sosyal davranışları üzerinde az etkili olduğu saptanmıştır.

Englert ve Mariage (1991), TİÖD (POSSE) için sentez bir okuma stratejisi düzenlemişlerdir. Bu sentez strateji; kavram haritalarıyla düşünceleri tahmin etme, örgütleme, metnin yapısına dayanarak ana düşünceleri özetleme ve kavrama düzeyini değerlendirmeden oluşan bir bireşimdir. Araştırmacılar, öğrenme yetersizliği olan beşinci ve altıncı sınıfta olan 28 öğrencinin kavrama becerileri üzerinde TİÖD'ün etkisini incelemişlerdir. Sonuçlar TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin içinde yer alan etkinliklerin, öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin açıklayıcı metinleri kavramalarını kolaylaştırdığını göstermiştir.

Mariage (1995), yüksek başarılı sınıflarla düşük başarılı sınıflarda TİÖD okuduğunu anlama stratejisine dayandırılmış olan diyalogların kullanımını araştırmıştır. Araştırma sonucunda düşük başarılı sınıflarda öğretmenlerin konuşmanın çoğunu sürdürdüğü ortaya çıkmıştır. Yüksek başarılı sınıflarda sınıf öğretmenlerinin okuma süreci kontrolünün öğrencilere transfer edilmesinde, öğrencileri risk almaya teşvik etmede, okuma stratejilerini modellemede, öğrenci cevaplarından bir yapı-iskeleti oluşturmada oldukça çok zaman harcadıkları; düşük başarılı öğretmenlerin ise zamanlarının çoğunu öğrencilerin cevaplarını değerlendirerek harcadıkları saptanmış ve TİÖD okuduğunu anlama stratejisine dayandırılmış olan diyalogların kullanımının yüksek başarılı sınıflarda daha verimli geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

TİÖD okuduğunu anlama stratejisi ile benzer bir çalışmada Lederer (2000) sosyal bilgiler dersi öğretiminde 25'i öğrenme yetersizliği çeken 4. ve 6. sınıflardan seçilmiş 128 ilköğretim öğrencisiyle yaptığı çalışmada karşılıklı öğretimin etkililiğini keşfetmiştir. Farklı öğrenme düzeylerinde olan öğrencilerden seçilen deneysel grup öğrencileri sorgulama, özetleme, tahmin etme ve açıklama stratejilerini öğrenmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise öğretmen yönetiminde doğrudan öğretimi almışlardır. Kavrama performansı, kısa cevaplı soruları yanıtlama becerisi, soru oluşturma becerisi ve özetleri birleştirme becerisi olmak üzere üç bağımlı değişken üzerine odaklanmıştır.

Englert ve Mariage'nin çalışmasında olduğu gibi deneysel grup öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olmuştur.

Rotruck (2001), "TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisinin Öğrenme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Öğretiminde Aday Öğretmenlerin Algılamaları Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora çalışmasında, genel eğitim sınıflarında öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin öğretiminde başarıyı etkileyen faktörleri anlamada aday öğretmenlerin algılama kabiliyeti üzerinde odaklanmıştır. Öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin öğretiminde genel eğitimcilerin daha fazla yardıma ihtiyacı olduğunu gösteren bu araştırma, geniş boyutuyla dört aday öğretmenle yapılmıştır. Araştırma sonunda özellikle açıklayıcı metinlerde tahmin etme, inceleme, özetleme, örgütleme ve değerlendirme (TİÖD) işlevli bu tekniğin etkili bir okuma özelliğine sahip olduğu, aday öğretmenlerin yansıtıcı görüşleri, günlük kayıtları aracılığıyla saptanmıştır.

TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisine ilişkin önceden yapılmış araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. TİÖD okuduğunu anlama stratejisi kombine bir strateji olduğundan içinde birden çok strateji kapsamaktadır. TİÖD okuduğunu anlama stratejisi kapsamında ele alınabilecek kavram haritası çıkarma, örgütleme ve özetleme yapma gibi stratejilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkililiğine ilişkin yapılmış birçok çalışmada da bu stratejilerin işe koşulduğu deney grubu öğrencilerin başarı testi puanlarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Örneğin; Ertem (2003) tarafından yapılan çalışmada "örgütleme stratejisini" kullanan deney grubu öğrencilerinin başarıları örgütleme stratejisini öğrenmeyip kullanmayan kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Chun Ou (2006), özetleme stratejisinin İngilizceyi öğrenme güçlüğü çeken Tayvanlı öğrencilerin okuduğunu anlama gelişimlerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada özetleme stratejisinin etkililiğini belirlemek için öntest – sontest deneysel deseni kullanılmış ve 124 birinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırma sonunda, özetleme stratejisi uygulamalarının İngilizce öğrenme güçlüğü çeken Tayvanlı üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Görgen (1997), yaptığı araştırmada, özetleme kuralları (anlamlandırma stratejisi) ve örgütlenme stratejisi öğretiminin lise 1. sınıf öğrencilerinin bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyi ile metni çalışma için harcadıkları süreye etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, özetleme becerisi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, özetleme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyi de yükselmiştir. Bilgi haritası oluşturma beceri düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş, örgütlenme yapabilme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri de yükselmiştir.

Chang, Sung ve Chen (2002) tarafından 126 5. sınıf öğrencisiyle kavram haritaları destekli yapılan çalışmada, kavram haritası hazırlamanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için oldukça yararlı görsel araçlar olduğu saptanmıştır. Luebke (2005), yapmış olduğu bir durum çalışmasında öğrenme yetersizliği çeken dört öğrenciyle çalışmıştır. Araştırmacı, bu öğrenciler için akıcı okuma, anlama ve kendi güdülenmeleri için hangi strateji ve becerilere gereksinim olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Her bir öğrenci kendi okuma akıcılığı ve anlaması ile ilişkili benzer stratejilere gereksinim duymuştur. Öğretim süresince, tahmin etme, zihinsel görseller oluşturma, metin içinde sözcük anlamını keşfetme, olayları kronolojik olarak sıralama, ve özetleme gibi stratejiler üzerine yoğunlaşmıştır. Her bir durum çalışmasında öğrencilerin kendi yollarıyla başarı sağladıkları saptanmıştır. Belet (2005), yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık çıktığını saptamıştır.

Yukarıda verilmiş olan örnek araştırmaların sonuçları bu çalışmada bulduğumuz İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin, ilköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerini artırdığına ilişkin sonuçları desteklemektedir. İşbirliği içinde tartışarak, sorgulayarak okuma parçalarına yönelik

etkinlikleri yapmanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasına katkı sağladığı söylenebilir. TİÖD okuduğunu anlama stratejisi doğrultusunda tahmin, inceleme, özetleme, örgütleme ve değerlendirme aşamaları hâlinde işlenen ders etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlamaya katkı sağlayan tahminde bulunma, tahminlerle hayal gücünü geliştirme, tahminlerini kavram haritaları, tablo veya görsellerle örgütleme, parçayı bir bütünlük içinde özetleme gibi birçok becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. İnceleme aşamasında parçayı anlamaya yönelik sorulmuş olan soruları, önce sözlü sonra da yazılı olarak yanıtlamanın okuma parçasını daha iyi anlamayı sağlayan bir aşama olduğu söylenebilir. Okunan parçayı anlamaya yönelik kavram haritaları ve öyküleyici metinlere yönelik öykü haritaları, sebep – sonuç ilişkisi taşıyan parçaları balık kılçığı kavram haritasıyla göstermenin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesini sağlayıcı birer etken olduğu söylenebilir.

Bütüncül bir yaklaşımla, nicel veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen nicel bulgular, betimsel analizler sonucunda görüşme ve gözlemlerden elde edilen nitel bulgular aşağıda birlikte sunulmuştur.

Gözlem bulgularının verilmesinde deney grubu 1 için “DG-1”, deney grubu 2 için “DG-2” kısaltmaları kullanılmıştır. Ayrıca okuma parçasının ismi, kaçınıcı derste gözlemlendiği verilmiştir.

Görüşme bulguları ise, deney grubu; DG-1 veya DG-2 olarak, görüşme yapılan öğretmen isimleri Ö.1. ve Ö.2. olarak, öğrenci isimlerinin de baş harfi verilerek kodlanmıştır.

Toplanan gözlem ve görüşme verileri, araştırmanın alt problemleri ölçüt alınarak betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve yapının birinci bölümünde deney gruplarında işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin gözlem sonuçları ve deney grupları sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin İTS ve TİÖD

okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular betimlenmiştir.

Deney grubu-1 de yapılan gözlemlerde deneysel çalışmaların başlamasından bitimine kadar, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin olumlu yönde bir gelişme gösterdiği gözlenmiştir. Özellikle 1, 2, 3 ve 4. gruplarda yer alan öğrencilerin uyumlu grup çalışmasının bir sonucu olarak hem grupça hem de bireysel olarak derse daha çok katıldıkları, sözlü anlatımlarda daha rahat davrandıkları, soruları daha anlaşılır bir şekilde yanıtladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin birbirlerinin eksiklerini tamamlama konusunda deneysel çalışma öncesinde sözlü anlatımlarda bile, zayıf olan öğrencilerin grup arkadaşlarının desteğiyle derse katılma isteği gösterdikleri, soruları daha iyi kavramaya çalışarak grubun soruları doğru yanıtlamasına katkı sağlamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Soruların grupça yazılı olarak yanıtlanması etkinlikleri sırasında, soruların grup içinde tartışılarak yanıtının bulunmasının, öğrencilerin anlama becerilerinin daha da gelişmesine katkı sağlamıştır. Her sorunun yanıtı için öğretmenin birçok gruptan yanıt almaya çalışması, öğrencileri daha anlamlı ve mantıklı yanıtlar bulmaya zorlamış ve bu zorlamanın bir sonucu olarak da öğrenciler grupça en doğru yanıtı ulaşmaya çalışmışlardır:

“...Gruplar sırasıyla kendilerine düşen soruları yanıtlamaktadırlar. Cevaplamalar esnasında özellikle 1, 2 ve 3. grupların okuma parçasını daha iyi kavradıkları ve soruları daha doğru yanıtladıkları gözlenmektedir...” (DG-1 **Kedilere Ad Koymak –4. Ders**)

“...Öğrencilerin grupça buldukları cevapları defterlerine yazmaları, onların okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler yanıtları kendi defterlerinden okumaktadır...” (DG-1 **Haydi Banyoya – 5. Ders**)

“...Gruplar sırasıyla kendilerine düşen soruları yanıtlamaktadırlar. Cevaplamalar esnasında özellikle 1, 2 ve 3. grupların okuma parçasını daha iyi kavradıkları ve soruları daha doğru yanıtladıkları gözlenmektedir...” (DG-1 **Kedilere Ad Koymak –4. Ders**)

“...Öğrencilerin grupça buldukları cevapları defterlerine yazmaları, onların okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler yanıtları kendi defterlerinden okumaktadır...” (DG-1 **Haydi Banyoya –5. Ders**)

“...Öğrencilerin sözlü anlatımlarda tam ve kurallı cümlelerle konuşmaya dikkat ettikleri gözlenmektedir...” (DG-1 **Bir Yer Düşünüyorum –2. Ders**)

Deney grubu-2’de TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin işe koşulduğu ilk derslerde öğrencilerin işlenecek okuma parçasının konusuna ilişkin tahminlerde zayıf oldukları, ancak etkinlikler yapıldıkça ilerleme kaydettikleri, daha anlamlı ve konunun içeriğine yakın tahminlerde buldukları gözlenmiştir. Okuma öncesi tahmin yapma etkinlikleri önce sözlü olarak yapılmış, ardından da tahminler defterlere yazılmıştır. Okuma parçasının konusunu tahmin etme aşamasında öğrencilerin beyin fırtınası yaptıkları, sınıf içinde zaman zaman görüş ayrılıklarından ötürü tartışmalar olduğu, öğrencilerin doğru tahminlerde bulunmak için çaba sarf ettikleri, bazen de öğretmenin yönlendirmeleriyle tahminlerde buldukları gözlenmiştir:

“...Öğrenciler, resimlere bakıp parmak kaldırarak, çoğu şiirin konusunun kedilerle ilgili olabileceğini söyleyince, öğretmen öğrencilere, “O halde herkes tahminini defterine yazsın.” dedi. Öğrenciler tahminlerini defterlerine yazdıktan sonra, öğretmen onlara tahminlerini okuttu. Öğrencilerin ortak tahminlerde buldukları gözlenirken, çok daha farklı tahminlerde bulunan öğrencilerin de olduğu görüldü...”(DG-2 Kedilere Ad Koymak – 1. Ders)

“...Öğrenciler, resimlere bakıp ilk resimdeki kişinin eski bir Avrupalı olabileceğini söylemektedirler. Öğrencilerden bazıları eski hamamlarla günümüz banyolarının karşılaştırılabileceğini tahmin etmekte, bazı öğrenciler de yıkanmanın tarihçesinden bahsedilebileceğini söylemektedir. Bazı öğrenciler de eski hamamlardan söz edeceğini tahmin etmektedir...” (DG-2 Haydi Banyoya – 1. Ders)

“...Öğrenciler, tahmin aşamasında farklı farklı tahminlerde bulunmaktadır. Öğrenciler resimlere bakarak farklı farklı öyküler anlatmaktadır...” (DG-2 Sel – 1. Ders)

“...Öğrenciler, hem başlıktan hem de resimlerden hareketle, tahminlerini şiirin yapısına uygun olarak yapmaktadırlar... Öğretmen öğrencilerden, tahminlerinin gerekçeleriyle, kabul edilebilir biçimde anlatmalarını istemekte, “niçin, nasıl, niye?” gibi sorularla öğrencileri yönlendirmektedir...” (DG-2 Kirlara Gidiyorum – 1. Ders)

“...Öğrenciler, resimden neler anladıklarını, şiirin konusunun ne olabileceğine ilişkin tahminlerini sözlü olarak anlatmaktadırlar. Öğrencilerin tahminleri arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir...” (DG-2 Bir Yer Düşünüyorum – 1. Ders)

“...Öğrenciler resimlere bakarak resimlerden anladıklarını ifade etmeye çalışmaktadırlar. Resimlere bakarak önceleri sanki banyo olmadığını sonradan banyo yapmanın geliştiğini tahmin etmektedirler... Banyonun geçmişten günümüze tarihinin anlatıldığını tahmin etmektedirler...” (DG-2 Banyoya – 1. Ders)

“...Öğretmen öğrencilere çalışma yapraklarını dağıtmadan önce, öğrencilerden resme bakarak şiirin konusunun ne olabileceğini tahmin etmelerini istedi. Öğrenciler tahminlerini önce sözlü sonra da yazılı olarak anlattılar. Bazı öğrenciler şiirin kır hayatıyla ilgili olabileceğini söyledi. Bazı öğrenciler, pikniğe gitmiş bir çocuğun başından geçenlerin anlatılacağını belirtti...” (DG-2 Kırlara Gidiyorum – 1. Ders)

Tahmin aşamasında yapılan örgütlemeler, özetlemeler, kavram haritaları, tablolastırma sınıflama vb. etkinliklerde öğrencilerin ilk başlarda oldukça zayıf oldukları, örgütleme, gruplama, sınıflama ve kavram haritası hazırlama konusunda da yeterli bir ön bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir. Ancak TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin işe koşulmasıyla birlikte, öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi, öğrencileri düzeylerine uygun örneklerle örgütleme, özetleme ve sınıflama amaçlı kavram haritaları hakkında bilgilendirmesi sonucunda öğrencilerin zamanla daha başarılı oldukları her iki gözlemci tarafından da belirlenmiştir:

“...Öğrencilerin tahminlerine ilişkin yapmış oldukları sınıflamalar ve özetlemelerde henüz çok zayıf oldukları, öğretmen tarafından yönlendirilmeleri gerektiği görüldü...” (DG-2 Kedilere Ad Koymak – 1. Ders)

“...Öğretmen, öğrencilerin, yaptıkları tahminlerden birkaçıyla ilgili öykü haritalarını tahtada da yazmalarını istemekte, öğrenciler de yapmış oldukları öykü haritalarını tahtada çizmektedirler...” (DG-2 Sel – 1. Ders)

“...Öğrenciler, hem başlıktan hem de resimlerden hareketle, tahminlerini şiirin yapısına uygun olarak yapmaktadırlar. Örgütlemelerini kavram haritaları, tablo veya görsel şekillerle anlatmaya çalışmaktadırlar...” (DG-2 Kırlara Gidiyorum – 1. Ders)

“...Öğrencilerin, tahmin aşamasındaki örgütleme ve özetlemelerde kavram haritalarını, sınıflama ve karşılaştırmaları artık daha anlamlı bir şekilde gerçekleştirdikleri görülmektedir...” (DG-2 Bir Yer Düşünüyorum – 1. Ders)

TİÖD okuduğunu anlama stratejisi doğrultusunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin yanında hayal güçlerinin de gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Özellikle tahmin aşamasında yapılan tahminler, inceleme aşamasında koşul ve olasılık anlamı taşıyan ve öğrencileri düşünmeye ve hayal etmeye yönelten sorular, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamıştır:

“...Öğretmenin öğrencilere “*bir ay temizlenmediğinizi hayal edin, kendinizi nasıl hissedeceksiniz?*” sorusuna öğrenciler,

- *Kendimi sakız gibi hissedirdim. Kendimi çok kötü hissedirdim.*
- *Derim kapkara, dişlerim sapsarı, saçlarım yapış yapış olurdu.*
- *Çok parfüm sıkmaktan herkes benden kaçır.*
- *Kendimi sulu boya gibi cıvık cıvık hissedirdim.*
- *Derimdeki gözenekler kapanırdı.*
- *Kendimi kaşımaktan uyuz gibi hissedirdim.*
- *Tırnaklarımın arasına pislik girerdi.*
- *Kendimi taş devrinde yaşayan bir vahşi gibi hissedirdim.*
- *Saçlarımın bitlendiğini hissedirdim.*
- *Sprey sıkmaktan doğadaki denge bozulurdu...” (DG-2 Haydi Banyoya 3.*

Ders)

Yukarıdaki gibi ilginç ve farklı yanıtları vermişlerdir.

Tahmin aşamasında olduğu gibi, gerek inceleme aşamasındaki bazı sorular için yapılan örgütleme ve sınıflamalarda gerekse etkinlik sonunda yapılan özetleme ve örgütlemelerde öğrencilerin deneysel işlemin ilk başlarında zayıf ve yetersiz oldukları ancak 2. okuma parçasından itibaren özetleme, örgütleme ve sınıflama yapabilme konusunda ilerleme kaydettikleri, bazı öğrencilerin özetleme ve örgütlemelerini çok güzel ve anlamlı görsel şekiller, tablolar ve kavram haritalarıyla yaptıkları gözlenmiştir. Yazılı olarak yapılan özetleme, örgütleme ve sınıflamaların fotoğrafları **Ek- 12**'de gösterilmiştir.

Deney grubu1'in sınıf öğretmeni, İTS okuduğunu anlama stratejisiyle yani grupla işbirliği içinde, tartışarak ve sorgulayarak çalışmanın öğrencilerin başarılarını geleneksel Türkçe derslerinden daha fazla artırdığı düşüncesindedir:

“...Grup çalışmasıydı. Grup çalışmasında çocuklar birbirlerinden etkilendikleri için daha da başarı sağlandı, fayda sağlandı...” (Ö.1.)

Öğrenciler İTS öncesi derslerde okuma parçası okunduktan sonra çalışma kitabındaki etkinliklerin yapıldığını, herkesin tek başına çalıştığını, kimsenin kimseye yardım etmediğini belirtmişlerdir. Ancak İTS okuduğunu anlama stratejisiyle birlikte İTS sorularının zorlamasına rağmen, birlikte çalışarak soruları çözdüklerini, fikir alışverişinde bulunmaya başladıklarını, grupla, yardımlaşarak çalışmaya başladıklarını belirtmişlerdir:

“...Daha önce okuma parçasını okuyorduk, sonra da çalışma kitabından çalışıyorduk. Ama şimdi İTS ile çok zevkli geçti. İTS’de ise hep beraber soruları çözüyordük, fikir alışverişinde bulunuyorduk, öyle daha çok hoşumuza gidiyordu...” (DG-1 A1- E)

“...Önceden çalışma kitabında herkes kendi başına çalışıyordu. Ama İTS soruları bizi zorluyordu, düşünmeye zorluyordu. Çok basit geliyordu. Soruları beraber çözdükçe öğreniyorduk...” (DG-1 S- F)

“...Daha önceden çalışma kitabından çalışıyorduk. Ama şimdi arkadaşlarımızla, grupla yardımlaşarak çalışıyoruz. Önceden hiç kimse yardım etmiyordu, kim ne yaparsa onu ortaya koyuyordu...” (DG-1 A2- İ)

Deney grubu-1 sınıf öğretmenine göre, İTS okuduğunu anlama stratejisi, öğrencilerin birbirine yardım ederek, birbirinin eksikliğini tamamlamasını ve öğrenciler arasında sürekli bir etkileşimin var olmasını sağlamaktadır:

“...Sonuçlarına bakarak söyleyecek olursak, çocuklar grupla çalıştıkları için birbirlerinin eksikliklerini tamamlamaktaydılar, birbirlerinin açıklarını tamamladılar ve öğrenciler birbirlerinden etkilendiler...” (Ö.1.)

Deney grubu-1 sınıf öğretmenine göre, İTS okuduğunu anlama stratejisi doğrultusunda etkinlikler düzenlendikçe öğrencilerin başarıları artmıştır. Kendisi ön test ve son test sonuçları arasındaki farkı ölçüt olarak *tüm öğrencilerin en az % 10 – 15 oranında bir başarı gösterdiğini* belirtmiştir.

Deney grubu-1 öğrencileri İTS okuduğunu anlama stratejisinin grupla işbirliği içinde çalışma, okuma alışkanlığı kazanma, okuduklarını daha iyi anlamada kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir:

“...Grupla çalıştık, hep beraber çalıştık, grupla çalışmayı beraber başarmayı öğrendik...” (DG-1 A1- E)

“...Grupla çalışmayı öğrendik. Bizim açıklarımızı arkadaşlarımız kapatıyordu. Birbirimize danışıyorduk. ...” (DG-1 S- F)

“...Evet daha anlamlı cümleler kurmaya başladık. Daha önceden okuduğumuz kitapları tam anlamıyorduk. Ama bu ünite de anladık. ...” (DG-1 A2- İ)

“...Derse karşı ilgimiz arttı....Okuma alışkanlığımız her zamankinden çok daha arttı... ” (DG-1 A1- E)

“... Türkçe dersini daha çok sevmeye başladık.

“...Başkalarına güvenmeyi ve onların bize güvenmesini öğrendik, hissettik. Bunu hissedince de kendimize olan güvenimiz arttı. Her beraber herkes kendi düşüncesini söylediğinden kendimize daha da güvendik. ...” (DG-1 A2- İ)

“... Kendimize olan güvenimiz arttı. ...” (DG-1 S- F)

TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubunun sınıf öğretmeni, TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin geleneksel öğretime göre öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde daha fazla etkiye sahip olduğu düşüncesindedir:

“...Daha önce işlediğimiz derslerde sadece direk okuma parçasına geçiliyordu. Okuma parçası okunduktan sonra görsel okuma çalışmalarına geçiliyordu. Sizin yaptığımız çalışma ise tamamen tersiydi, önce resimler incelendi, tahminler yapıldı, notlar alındı. Daha sonra diğer aşamalara geçildi. Sizin yaptığımız çalışma ile öğrencilerin sözlü anlatım becerileri daha geniş bir yelpaze içinde gelişti...”(Ö.2.)

Tüm öğrenciler, TİÖD öncesi derslerde okuma parçası okunduktan sonra çalışma kitabındaki etkinliklerin yapıldığını ve öğretmenin kontrol ettiğini, ancak TİÖD okuduğunu anlama stratejisiyle birlikte derslerin daha güzel ve hoş geçmeye başladığını belirtmişlerdir:

“...Öğretmenin verdiği çalışma kitabındaki soruları yapıyorduk. Öğretmen de bakıyordu...” (DG-2 Y)

“...Çalışma kitabındaki etkinlikleri yapıyorduk. Öğretmen kontrol ediyordu.Çalışma kitabından başka bir şey çalışmıyorduk. Yapsak bile ana fikir, ana düşünce ve ne anladığımızı yapıyorduk. Ama TİÖD'deki sorular bize katkı sağladı...” (DG-2 A)

“...Resimlerden, okuma parçasını anlamaya başladık...” (DG-2 H)

Sınıf öğretmenine göre, TİÖD okuduğunu anlama stratejisi ile *ilk ve son tahminler arasındaki karşılaştırmalarla öğrencilerin parçayı bir bütün olarak görmelerini sağlanmıştır*. Ayrıca TİÖD'ün öğrencilerin sözlü anlatımlarda daha aktif olmalarını, öğrencilerin rahatlıkla düzeylerine uygun kavram haritalarını hazırlamalarını, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini çalışmalara katmalarını, örgütleme ve özetleme çalışmalarının çocuğun iç dünyasındaki birikimleri açığa çıkarmasını sağladığı düşüncesindedir.

“...İlk tahminler ve son tahminlerle parçayı bir bütün olarak görmeyi sağladı. Okuma parçasını bir bütün olarak daha iyi kavramalarını sağladı. Sözlü anlatımlarda daha aktif hâle geldiklerini gözlemledim. Çok rahatlıkla okuma parçasının özelliğine göre kavram haritaları çıkarmaya başladılar. İyi bir çalışma olduğuna inanıyorum. Bütün sınıf öğrencileri kendi duygu ve düşüncelerini katarak çalışmalara katıldılar. Örgütleme ve özetleme çalışmalarısıyla çocuğun iç dünyasındaki bilgi ve birikimleri açığa çıkmış oldu. ...” (Ö.2.)

Deney grubu-1 sınıf öğretmeni, TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde önemli bir katkısı olduğu düşüncesindedir. Ona göre, TİÖD okuduğunu anlama stratejisi özellikle öğrenciler açısından aşağıdaki gelişimleri sağlamıştır:

- Öğrencilerin hayal güçlerinin gelişimine,
- Öğrencilerin tahminlerini rahatlıkla aktarmalarına,
- Duygularını rahatlıkla ifade etmelerine,
- Öğrencilerin görsel okuma becerilerinin gelişimine,
- Kendini sözlü veya yazılı olarak ifade etme becerilerine, katkı sağlamaktadır.

(Ö.2.)

Görüşülen deney grubu-2 öğrencileri TİÖD'le hedeflenen amaca ulaşıldığı noktada hem fikirdirler. Hatta E. diğer öğretmenlerin de TİÖD okuduğunu anlama stratejisi doğrultusunda ders işleme temennisinde bulunmuştur.

“...Beynimizi geliştiriyordu, okuduğumuzu anlıyorduk...” (DG-2 Y)

“...Okuduğumuzda hemen anlayabiliriz...” (DG-2 E)

“...Daha fazla bilgilendik, tahtaya kavram haritaları çizebiliyorduk, anlatabiliyorduk...” (DG-2 H)

“...Kendimiz kavram haritaları çizerek anlamamız daha da gelişti. TİÖD olmadan önce çok basit geçiyordu. Ama şimdi daha gelişmiş çalışmalar yapıyoruz...” (DG-2 F)

“...Keşke diğer öğretmenler de böyle ders işleyebilse. Okulumuz Türkçe’de birinci olur...” (DG-2 E)

“...Okuma ve anlama becerim gelişti okuduğum şeyi daha iyi özetleyebiliyorum, duygularımı, düşüncelerimi daha iyi açığa vurabiliyorum...” (DG-2 A).

Sonuç olarak; nicel veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler, araştırmacının yaptığı gözlemler, deney gruplarının sınıf öğretmenleri ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgulara göre her iki deney grubunda uygulanan denel işlemlerin - işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin- öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

3.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın ikinci denencesi “Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum erişim puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” Şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için öğrencilere Türkçe dersi tutum ölçeği uygulanmış ve öğrencilerin öntest puanları ile sontest puanları arasındaki fark yani tutum erişim ortalamaları tablo ile belirlenmiş ve bu erişim ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur.

Nicel veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerle birlikte; deney grupları sınıf öğretmenleri ve deney gruplarından seçilen farklı başarı düzeyindeki öğrencilerle yapılan görüşmeler ve deney gruplarında yapılan gözlemlerden hareketle, İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin Türkçe dersi hakkındaki tutumları üzerindeki etkisine ilişkin niteliksel bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bu nicel ve nitel bulgular aşağıda birlikte sunulmuştur.

Tablo 21. Deney Grupları İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Öntest, Sontest ve Erişi Puan Ortalamaları

Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	Deney Grubu-1	Deney Grubu-2	Kontrol Grubu
Öntest	126,13	114,65	126,86
Sontest	139,23	135,73	113,18
Erişi	13,10	21,07	-13,68

Tablo 20’de görüldüğü gibi deney 1 grubu ön testte 126,13 puan alırken, deney 2 grubu 114,65 ve kontrol grubunda 126,86 ortalama puan almışlardır.

Tablo 22. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Erişi Puanı Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Deney Grubu -1	38	13,10	16,62
Deney Grubu -2	38	21,07	24,54
Kontrol Grubu	38	-13,68	22,06

Tablo 23. Deney Grupları İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Erişi Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p*	Farkın Kaynağı (TUKEY HSD)
Gruplar arası	25203,28	2	12601,64	27,68	0,000	DG1-Kontrol
Gruplar içi	50532,55	111	455,24			DG2-Kontrol
Toplam	75735,83	113				

* p<0,05

Analiz sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,000<0,05$) olduğunu göstermektedir.

Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey HSD Testinde deney grubu-1 ile deney grubu-2 arasında tutum erişim puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık ($p=0,238>0,05$) olmadığı görülmektedir. Ancak deney grubu-1 ile kontrol grubu arasında ($p=0,000<0,05$) deney grubu-1 lehine; deney grubu-2 ile kontrol grubu arasında ($p=0,000<0,05$) deney grubu-2 lehine, Türkçe tutum erişim puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, İTS ve TIÖD okuduğunu anlama stratejileri doğrultusunda işlenen Türkçe ders etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarının düşmesinin nedeni, tez çalışmaları yapılırken kontrol grubu sınıf öğretmeninin değişmesi gösterilebilir.

İTS okuduğunu anlama stratejisini ilk defa yapılandıran Gauthier (2001), İTS doğrultusunda yapmış oldukları ders etkinliklerinin öğrencilerin hem derse ilgilerini hem de okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığını belirtmiştir. Gök (2006), fizik eğitiminde işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejilerinin öğrencilerin başarısı, güdüsü ve tutumu üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı araştırması sonucunda işbirlikli problem çözme stratejilerinin öğrencilerin Fizik dersindeki başarısı, problem çözmeye yönelik tutumu ve başarı güdüsü üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirlemiştir.

Kılıç (2004), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları yanında okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Belet (2005), yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık çıktığını saptamıştır.

Çerçi (2005), okunan parçaya dikkatini toplama, bilgileri örgütleyerek çalışma, not alma, özetleme, örgütleme, kavram haritası çıkarma gibi öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubunda işe koşulan öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin kontrol grubunda işe koşulan geleneksel öğretime göre hem öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında hem de Türkçe dersine yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Çörek (2006), tarafından yapılan deneysel çalışmada Türkçe dersine yönelik tutum açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yönteminden daha etkili olduğu saptanmıştır.

Özçelik (2007) yapmış olduğu araştırmada işbirliğine dayalı öğrenmenin Fen Bilgisi dersinde başarı, tutum ve kalıcılığına etkisini araştırmış, araştırma sonucunda işbirliğine dayalı öğrenmenin Fen Bilgisi dersinde başarının yanında tutum ve kalıcılığı da olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Kaya (2006), ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde örgütleme, özetleme, öykü haritası, not alma, BİÖ (Ne Biliyorum, Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) gibi farklı okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında başarı testinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken, tutum puanı bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Yukarıda verilmiş olan araştırmaların sonuçlarıyla bu çalışmada elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir. İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin

öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde önemli birer değişken oldukları söylenebilir. İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin derse karşı olan ilgisinin ve katılımının artmasında önemli bir etkiye sahip oldukları ve bu ilgi ve katılımın sonucunu öğrencilerin okuduğunu anlama testinde göstermiş oldukları % 20'lik başarı oranıyla da somutlaştırmış oldukları söylenebilir.

İstatistiksel analizler sonucunda her iki deney grubunda işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu düşüncelerine katkı sağladığı görülmüştür. Ancak nicel bulguların nitel bulgularla desteklenmesi amacıyla öğretmenlerle bireysel ve öğrencilerle de odak grup görüşmeleri yapılmış ve denel işlem süreci gözlenmiştir. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Nitel verilerin betimsel analizi için oluşturulan çerçeve yapının ikinci bölümünde deney gruplarında işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkilerine ilişkin gözlem sonuçları irdelenmiştir. Ardından deney grupları sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular betimlenmiştir.

Deney grubu-1'de İTS okuduğunu anlama stratejisinin işe koşulduğu deney grubunda öğrencilerin tamamının derse karşı ilgi ve tutumlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu gözlenmiştir. Denel işlemlerin, öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan ilgisini artırdığı, öğrencilerin hem grupla işbirliği içinde çalışmaktan hem de sınıf içinde soru-cevap, tartışma yoluyla yapılan etkinliklerden oldukça hoşlandıkları, derslerden büyük keyif aldıkları, sınıfta oluşan olumlu rekabet duygularıyla, bağlı oldukları grubun sınıf içinde daha başarılı olması için istekle çaba sarf ettikleri belirlenmiştir:

“...Öğrencilerin grup içinde soruların cevaplanmasına katkı sağlamak için oldukça istekli oldukları gözlenmektedir. Bu derste de öğrencilerin genel olarak derse karşı oldukça ilgili oldukları, soruları cevaplamakta istekli oldukları gözlenmektedir...” (DG-1 Kedilere Ad Koymak –5. Ders)

“...Tüm gruplarda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun soruları yanıtlamak için oldukça gayretli oldukları gözlenmektedir... Grup sözcüsü olmanın verdiği sorumlulukla, sınıf öğretmenin deyişle “önceden ilgisiz ve yaramaz olan”

bazı öğrencilerin derse daha ilgili olmaya başladıkları gözlenmektedir...” (DG-1 Haydi Banyoya –5. Ders)

“...Öğretmenle sınıfa girdiğimizde öğrenciler bizi öğretmenle görmekten duydukları memnuniyeti alkışla ve bağırma ile ifade ettiler...” (DG-1 Kızlara Gidiyorum –1. Ders)

“...Öğrenciler yazmış oldukları yazıları sınıfta okumak ve özellikle bizlerin onayına sunmak için büyük bir istek içindedirler. Deneysel çalışmalar başladığından bu yana, öğrencilerin derse karşı ilgi ve katılımlarının büyük bir ölçüde arttığı gözlenmektedir...” (DG-1 Kızlara Gidiyorum –5. Ders)

“...Öğrenciler hem bireysel, hem de grup olarak derse katılmakta oldukça isteklidirler, sorulan soruları yanıtlamak için hem parmak kaldırarak hem de “öğretmenim, öğretmenim!” diyerek söz hakkı istemektedirler...” (DG-1 Bir Yer Düşünüyorum –5. Ders)

Deney grubu-2’de TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney-2 grubundaki öğrencilerin derse karşı olan ilgisi, tutumu ve katılımı deneysel çalışma süresince hep olumlu yönde gelişmiştir. TİÖD’ün her aşamasında öğrenciler, derse karşı oldukça istekli olduklarını parmak kaldırarak, “öğretmenim, öğretmenim!” diyerek, sözlü yanıtlamış oldukları tüm soruların yanıtlarını defterlerine yazarak, okuma parçasıyla ilgili olarak yapılan örgütlenme ve özetlemelerde anlamlı ve görsel kavram haritaları, tablolar ve resimler çizmeye çalışarak somutlaştırmışlardır. Zaman zaman derse karşı ilgisiz olan, dersten kopan öğrencilerin de olduğu gözlenmiş, ancak bu öğrenciler öğretmen tarafından fark edildiğinde derse katılmaya teşvik edilmiş, bazen de öğretmen tarafından ilgisizliklerinden ötürü azarlanmışlardır. Denel işlemler süresince sınıfta derse karşı olumlu bir havanın hakim olduğu gözlenmiştir. Özellikle öğrencilerin, sorulan sorulara verdikleri yanıtların doğru olduğunu, örgütlenme ve özetleme amacıyla yaptıkları kavram haritalarının öğretmen tarafından beğenildiğini gördüklerinde derse karşı olan tutumlarının da olumlu yönde geliştiği saptanmıştır:

“...Öğrencilerin derse katılımı ve ilgisi oldukça iyidir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu söz hakkı almak için hem parmak kaldırmakta, hem de “öğretmenim, öğretmenim!” diye seslenmektedir...” (DG-2 Kedilere Ad Koymak – 1. Ders)

“...Öğrencilerin derse karşı olan ilgisi ve katılımı oldukça iyidir ve hemen sınıftaki tüm öğrenciler derse katılmaya, sorulara cevap vermeye çalışmaktadır...” (DG-2 Kedilere Ad Koymak – 2. Ders)

“...Öğrenciler, sınıf içi tartışmalara büyük bir istek ve ilgiyle katılmaktadırlar. Ancak bazı öğrencilerin öğretmenin uyarıları ve azarlamalarına rağmen derse karşı ilgisiz kaldıkları da gözlenmektedir...” (DG-2 Kedilere Ad Koymak – 4. Ders)

“...Her bir soru için sınıfın büyük bir çoğunluğu parmak kaldırmaktadır. Öğretmen de her bir soru için en az 4-5 öğrenciye söz hakkı vermektedir...” (DG-2 Haydi Banyoya – 4. Ders)

“...Tüm öğrenciler şiiri okumak için oldukça istekli görünmektedir. Öğrencilerin, grup hâlinde sınıf önünde şiir okumaktan oldukça zevk aldıkları bir ulusal bayram törenindeymiş gibi okudukları gözlenmektedir...” (DG-2 Kızlara Gidiyorum – 1. Ders)

“...Öğrencilerin derse katılımı ve ilgisi oldukça iyidir. Öğretmenin sorularına cevap vermek için büyük bir istek içinde görünmektedirler. Bununla birlikte dersten kopmuş ilgisiz gibi gözükken birkaç öğrencinin varlığı da gözlerden kaçmamaktadır. (DG-2 Bir Yer Düşünüyorum – 1. Ders)

“...İnceleme aşamasındaki sorulara geçildiğinde, derse karşı öğrencilerin ilgisi oldukça iyi olmasına rağmen, hâlen derse ilgisiz duran tek tük öğrenciler de gözlenmektedir. Öğretmen zaman zaman bu öğrencileri de uyarmaktadır...” (DG-2 Kızlara Gidiyorum – 2. Ders)

Deney grubu-1 sınıf öğretmeni, İTS okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin derse olan ilgilerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin derse daha fazla katılmalarına, dersi daha çok sevmelerine katkı sağladığı düşüncesindedir. Daha önceleri bu tür grupla çalışma etkinliklerini düzenlemediklerinden ötürü, öğrencilerin derse olan katılımlarını ve dolayısıyla başarılarını artıramadıkları düşüncesinde olan sınıf öğretmeni, İTS'nin grupla çalışmayı getirmesiyle, öğrencilerin daha fazla ilerleme göstermesine olanak sağladığı düşüncesindedir. Sınıf öğretmenin belirtmiş olduğu önemli bir nokta da grupla işbirliği içinde çalışma sayesinde öğrencilerin kendilerini bir grubun üyesi olarak görmeye başlamışlardır:

“...Etkinliklerin temel özelliği bireyin kendini bir grubun üyesi olarak görmesini sağladığı için öğrenci daha fazla çalışıyor. Türkçe dersinde daha önceden grupla çalışma yapmadığımızdan, öğrencilerin derse katılımlarını artıramıyorduk, olumlu sonuçlar alamıyorduk. Ama grupla çalışmalarda

gördük ki öğrenciler derse daha fazla katılıyor. Çocuk grupta daha fazla ilerliyor...” (Ö.1.)

Yapılan görüşmede her 6 öğrenci de İTS doğrultusunda işlenen Türkçe dersinden memnun olduklarını, derslerin hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir:

“Kesinlikle çok hoşumuza gitti...” (DG-1 A1-E)

Çok güzeldi, grup çalışması yapıyorduk, fikir alışverişinde bulunuyorduk...” (DG-1 S –F)

Deney grubu-2 sınıf öğretmeni, TİÖD’ün öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan ilgisi ve tutumunun olumlu yönde etkilediği düşüncesindedir:

“...Derse karşı ilgilerini artırdığını düşünüyorum. Çok rahatlıkla duygu ve düşüncelerini dile getirmeye çalıştılar...” (Ö.2.)

Deney grubu-1’de görüşmeye katılan öğrencilerin altısı da TİÖD doğrultusunda işlenen Türkçe dersinden memnun olduklarını, derslerin hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir.

Ayrıca her biri özellikle TİÖD’ün bir aşamasını beğendiklerini belirtmişlerdir:

“...Beni örgütleme ve özetleme çalışmaları mutlu etti. Çünkü parçadaki yazıları kendin özetliyorsun, kendi düşüncelerini açığa vuruyorsun...” (DG-2 A)

“...Tahmin aşamasını beğendim. Çünkü öyle olunca kendi düşüncelerimi geliştiriyordum, daha güzel düşünüyordum, fikirlerimi söylüyordum...” (DG-2 F)

“...Ben de özetlemeyi çok beğendim. Çünkü öyküyü okuduğumuzda özetlemeyi kendimiz yapıyorduk...” (DG-2 E)

Yukarıda verilmiş olan gözlem ve görüşme bulgularının, ulaşılan istatistiksel sonuçları destekler nitelikte olduklarını söylemek mümkündür. Nicel veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler, araştırmacının yaptığı gözlemler, deney gruplarının sınıf öğretmenleri ve öğrencileriyle yapılan görüşme verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulardan hareketle; her iki deney grubunda işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri konusunda olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

3.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü denencesi, “Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin öz yeterlilik algısı erişim puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için öğrencilere okuduğunu anlama öz yeterlilik algısı ölçeği uygulanmış ve öğrencilerin öntest puanları ile sontest puanları arasındaki fark yani okuduğunu anlama öz yeterlilik algısı erişim ortalamaları tablo ile belirlenmiş ve bu erişimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur.

Deney grupları ile kontrol grubunda uygulanan okuduğunu anlama öz yeterlilik algısı ölçeğinin son testi ile ön testi arasındaki farkın ortalamasından elde edilen nicel veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler dışında; deney grupları sınıf öğretmenleri ve deney gruplarından seçilen farklı başarı düzeyindeki öğrencilerle yapılan görüşmeler ve deney gruplarında yapılan gözlemlerden hareketle, İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisine ilişkin nitel bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bu nicel ve nitel bulgular aşağıda birlikte sunulmuştur.

Tablo 24. Deney Grupları İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği Öntest, Sontest ve Erişim Puanı Ortalamaları

Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği	Deney Grubu-1	Deney Grubu-2	Kontrol Grubu
Öntest	109,86	103,86	115,10
Sontest	120,10	116,68	116,47
Erişim	10,24	12,18	1,37

Tablo 25. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Erişi Puan Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Deney Grubu-1	38	10,24	13,05
Deney Grubu-2	38	12,18	14,35
Kontrol Grubu	38	1,37	13,90

Tablo 26. Deney Grupları İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Erişi Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p*	Farkın Kaynağı (TUKEY HSD)
Gruplar arası	2740,33	2	1370,16	7,21	0,001	DG1-Kontrol DG2-Kontrol
Gruplar içi	21079,42	111	189,90			
Toplam	23819,75	113				

* p<0,05

Analiz sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algısına ilişkin erişiş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,001<0,05$) olduğunu göstermektedir.

Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey HSD Testinde deney-1 grubu ile deney-2 grubu arasında okuduğunu anlama öz yeterlik algısı erişiş puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık ($p=0,694>0,05$) olmadığı görülmektedir. Ancak deney grubu-1 ile kontrol grubu arasında ($p=0,016<0,05$) deney grubu-1 lehine; deney grubu-2 ile kontrol grubu arasında ($p=0,001<0,05$) deney grubu-2 lehine, okuduğunu anlama öz yeterlik algısı erişiş puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre deney gruplarında işe koşulan okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının olumlu bir biçimde gelişmesine katkı sağladığı, deney gruplarında işe koşulan geleneksel öğretimin ise öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının olumlu yönde gelişmesinde önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

Bandura'ya (2006: 4) göre, bireyin kendi yeterliği hakkındaki inancı, öz gelişim, başarılı olma ve değişimi üzerinde önemli bir etkidir. Yeterlik inancı, bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve kararsal süreçler üzerindeki etkisiyle varlığını hissettirir. Öz yeterlik inancı bireyin herhangi bir işi yapma / başarma konusunda kendisi hakkında iyimser veya kötümser olmasını etkilemektedir. Ancak bireyin kendi yeterliliği hakkındaki düşüncelerini de etkileyen dört temel kaynak vardır. Bandura'ya göre (1977: 195) öz yeterlik algısını etkileyen bu kaynaklar, bireyin yaşamış olduğu başarılı veya başarısız durumlar, başkalarının deneyimlerinden edindiği dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik / duygusal özelliklerdir. İTS okuduğunu anlama stratejisi doğrultusunda işe koşulan etkinliklerle, öğrencilerin arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışarak, tartışarak soruları çözmeye çalışmaları, grup etkinliklerinde grup sözcüsü görevini üstlenmeleri, konuyla ilgili sorulara grup içinde ve sınıf içi etkileşimlerde sözlü olarak cevap vermeleri, onların *yaşamış oldukları başarılı durumlar* olarak kabul edilebilir. Bu başarılı durumların öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin ve okudukları okuma parçasını anlamaya ilişkin öz güvenlerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Aynı şekilde TİÖD grubunda işe koşulan etkinliklerle öğrencilerin okuma parçalarına ilişkin tahmin etme becerilerinin, hayal güçlerini geliştirmesi, inceleme aşamasında önce sözlü sonra yazılı olarak parçayı anlamaya ilişkin soruları sınıf içinde yanıtlamaları, parçayı bir bütünlük içinde görmeyi sağlayacak özetlemeleri ve örgütlemeleri yapmaları, örgütlemelerde değişik kavram haritaları, tablolar ve görsel şekilleri kullanmaları onların *yaşamış oldukları başarılı durumlar* olarak kabul edilebilir. Bu başarılı durumların da Bandura'nın (1977) belirttiği gibi, öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının gelişmesinde önemli bir kaynak olduğu söylenebilir.

Durham (2006), gelişimsel okuma ve çalışma becerileri dersinde BICUM (Bilişötesi Stratejileri Kullanırken Dikkatli Ol) ile kullanılan açıklamalı öğretimin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve öz yeterlik algısı düzeyleri üzerinde artırıcı bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test – son test deneysel desen kullanılmıştır. 19 öğrenciden oluşan deney grubunda BICUM Öğretimsel Okuma Stratejisi, 15 kişiden oluşan kontrol grubunda ise, geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama ve öz yeterlik algıları gibi iki bağımlı değişken üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma nicel sonuçlarında hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve öz yeterlik algılarında artış olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçları da her iki grup öğrencilerinin çalışmanın sonunda kendilerini hem daha başarılı hem de daha yeterli gördüklerini göstermektedir.

Keer ve Verhaeghe (2005), öğretmen rehberliğinde bütün sınıfça yapılan etkinliklerle, akran öğrencilerle yapılan doğrudan öğretim okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz yeterlik algıları üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çalışmada 2. sınıflar için çoklu düzey analizleriyle bağlantılı olarak, STRAT ve STRAT +CA etkisi anlamlı olarak belirlenmiştir. Ancak program bittikten sonra etkinin kaybolduğu görülmüştür. 5. sınıflarda ise 3 deneysel koşullu grup son testte kontrol gruplarından daha anlamlı bir şekilde performans göstermişlerdir. Programın bitiminden sonra 6 aya kadar bile 5. sınıf öğrencileri için STRAT ve STRAT+ CA için gittikçe gelişme göstermiştir. Ayrıca hem son testte hem de kalıcılık testinde 5. sınıflar STRAT+CA deneysel grubundaki öğrencilerin okuma yeterliliğine ilişkin olarak daha az olumsuz düşünceye sahip oldukları, okumaya ilişkin öz yeterliklerinin geliştiği saptanmıştır.

Nelson (2003), üst biliş stratejilerinin 5. sınıf öğrencilerinin açıklayıcı metinleri anlama ve öz yeterliklerine ilişkin etkisini araştırmaya çalıştığı araştırmasında, 20'si deney grubunda, 19'u kontrol grubunda olmak üzere 39 öğrenciyle çalışmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle sesli düşünme, metin analizi, görselleştirme ve sorgulama gibi stratejiler işe koşulmuş, kontrol grubunda ise, üst biliş stratejiler işe koşulmaksızın, doğrudan programda geçerli olan okuma öğretimi uygulanmıştır. Her iki grubun ön test

puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, son testte deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Her gruptan, 10'ar öğrenci seçilerek, üst biliş stratejilerinin kullanımı ve okuma becerisi hakkında görüşme yapılmıştır. Ayrıca denel işlem süresince her iki grupta gözlem yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrenciler denel işlem öncesinde aynı okuma davranışları gösterdiklerini, ancak bilişötesi stratejisi öğretiminden sonra yalnız deney grubundaki öğrencilerin metin analizi, görselleştirme, ve sorgulama gibi stratejileri okudukları açıklayıcı metinleri anlamak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin bilişötesi stratejilerden oldukça etkilendikleri saptanmıştır. Bu araştırmanın sonunda bilişötesi strateji öğretiminin okuduğunu anlama yetersizliği olan öğrencilerin, okuduğunu anlama testinde anlamlı bir şekilde gelişme gösterdikleri belirlenmiştir. Hatta bilişötesi stratejilerinin öz yeterliği düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama noktasında yüksek bir öz yeterliğe sahip olmalarında anlamlı bir etkiye sahip oldukları belirlenmiştir.

Mason (2004) da, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuduğunu anlama ve öz yeterlik düzeylerini artırmak için SRSD (Öz düzenleme stratejisini) geliştirme modelinin kullanıldığı bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı iki farklı devlet okulunda 32 öğrenciyi araştırma için kullanmıştır. İşlemler sırasında öğrenciler okuma metinlerini sesli ve sessiz olarak okumuşlardır. Araştırmanın sonuçları, öz düzenlemeyi öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Sonuçta öz düzenleme stratejileri etkili davranışların kazanılmasını sağlamaktadır. Öz yeterlik kavramı, öğrencilere öğretildiği zaman, öğrencilerde önemli bir etkiye sahip olan dikkate değer bir değişken olarak kabul edilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Nelson ve Williamson (2006) “Açık Öz Düzenleyici Okuduğunu Anlama Stratejisi Öğretiminin Okuma Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Niteliği ve Öz Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmada açık öz düzenleyici okuma stratejisi öğretimi ile yeterince açık olmayan okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma nitelikleri ile öz yeterlikleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmışlardır. Katılımcılar 4. ve 5. sınıflarda okuma yetersizliği olan 20 öğrenciden oluşmaktadır. Etkinlikler bire bir esası üzerinde beş haftada, haftada dört gün ve günde bir saat olarak gerçekleştirilmiştir. Okuma yetersizliklerini gidermede açık öz düzenleyici strateji öğretimi alan

öğrencilerin, okuduğunu anlama açısından, yeterince açık olmayan etkinliklerin uygulandığı katılımcılara göre daha büyük kazanımlar gösterdikleri belirlenmiştir. Yeterince açık olmayan strateji etkinliklerini alan öğrenciler, son testte açık öz düzenleyici strateji etkinliklerini uygulayan öğrencilerden daha yüksek öz yeterlik düzeyi göstermekle beraber, okuma öz yeterlik düzeyi açısından gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların azaldığı görülmüştür.

Yukarıda belirtilmiş olan araştırma sonuçları doğrudan doğruya İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmış çalışmalar değildir. Ancak bu araştırmalarda işe koşulmuş olan stratejilerin her biri birer karma strateji olan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejileriyle ilişkili veya onların işleniş aşamalarından birinin işe koşulduğu stratejilerdir. Yukarıda sunulmuş olan örnek araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

İstatistiksel analizler sonucunda her iki deney grubunda işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının gelişimine katkı sağladığı görülmekle beraber; bu nicel bulgunun nitel bulgularla desteklenmesi amacıyla öğretmenlerle bireysel ve öğrencilerle de odak grup görüşmeleri yapılmış ve denel işlem süreci gözlenmiştir. Hem öğretmenler hem de deney grubu-1 ve deney grubu-2’de yapılan görüşme ve gözlemlerden betimsel analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Nitel verilerin betimsel analizi için oluşturulan çerçeve yapının üçüncü bölümünde deney gruplarında işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algıları üzerindeki etkilerine ilişkin gözlem sonuçları irdelenmiştir. Ardından deney grupları sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algıları üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular betimlenmiştir.

Deney grubu-1’de İTS okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının gelişimine ilişkin katkısı aşağıdaki gözlem bulgularıyla gösterilmeye çalışılmıştır:

İTS okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin ders etkinliklerine katıldıkça, kendilerine olan özgüvenlerinin geliştiği gözlenmiştir. Arkadaşlarının yardımıyla eksikliklerini tamamlayan öğrencilerin de derse katıldıkça, sözlü anlatımlarda buldukça kendilerine olan güvenlerinin geliştiği gözlemlerle belirlenmiştir:

“...Öğrencilerin hem sınıf arkadaşları hem de öğretmenleri tarafından takdir edilmeleri, onların kendilerine olan özgüvenlerini olumlu yönde geliştirmektedir...” (DG-1 Kedilere Ad Koymak –6. Ders)

“...2. grubun hazırlamış olduğu öykü en çok beğenilen öykü seçildi ve öğretmen tüm sınıftan 2. gruptaki arkadaşlarını alkışlamalarını istedi. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından takdir edilmeleri, onların kendilerine olan özgüvenlerini olumlu yönde geliştirmekte, derse daha fazla katılmalarını, daha fazla parmak kaldırmalarını sonuç vermektedir...” (DG-1 Kedilere Ad Koymak –6. Ders)

Deney grubu-2’de TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının gelişimine ilişkin katkısı aşağıdaki gözlem bulgularıyla gösterilmeye çalışılmıştır:

TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin, deney-2 grubu öğrencilerinin kendilerine olan güvenleri, okuduğunu anlamaya ilişkin özgüvenleri ve yeterlilikleri konusunda olumlu bir etki yaptığı, öz yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen bulgulardan başka, yapılan gözlemler sonucunda da saptanmıştır. Öğrencilerin tahmin aşamasında yaptıkları tahminlerin, inceleme aşamasında doğru veya doğruya yakın olduğunu görmeleri, onları olumlu yönde motive etmiş, kendilerine olan güvenleri artmıştır. Öğrenciler, inceleme aşamasında sorulan sorulara cevap verdikçe, sözlü anlatımlarda söz hakkı aldıkça, derse daha fazla katılmış, daha fazla parmak kaldırmış ve kendilerini sınıfta daha çok gösterme duygusu içine girmişlerdir. Özellikle konuyu daha iyi kavramak için yapılan özetleme ve örgütleme çalışmalarında öğrencilerin yapmış olduğu kavram haritaları,

tablolar veya görsel şekillerden ötürü takdir edilmelerinin onların bir sonraki çalışmada daha anlamlı çalışmalar yapmalarını sonuç verdiği gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde, konuşmaktan çekinen, istenen biçimde anlamlı cümleler kurmakta zorlanan öğrencilerin bile, sorulara cevap vermek için gayret gösterdikleri veya defterlerine yazmış oldukları tablo, resim ve şekilleri öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşmak için cesaretlendikleri görülmüştür. Öğrencilerin yaptıkları kavram haritaları, tablo ve görsel şekilleri, kendilerinin ortaya koyduğu bir eser gibi algıladıkları ve bu algılamayla kendi eserlerini sınıfın onayına ve takdirine sunmak istedikleri gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni de bunun farkında olduğundan, öğrencilerin bu çalışmalarını her nasıl olursa olsun takdir etmiş ve bunun sonucunda da öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerinin arttığı görülmüştür.

“...Öğretmen, anlamlı ve güzel cümleler kuran öğrencileri arkadaşlarına alkışlatmaktadır. Öğretmenin bu tutumu öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesini, derse karşı olan ilgilerinin ve katılımlarının artmasını sağlamaktadır...” (DG-2 Kedilere Ad Koymak – 2. Ders)

“...Yaptıkları tabloları, kavram haritalarını, görsel şekilleri, resimleri öğretmenle ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşan öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerinin de arttığı gözlenmektedir...” (DG-2 Kedilere Ad Koymak –6. Ders)

“...Öğrenciler, parçayla ilgili yapmış oldukları özetlemeleri, örgütlemeleri, kavram haritalarını, görsel şekilleri sınıfta sergiledikçe, soru – cevap yoluyla derse katıldıkça derse karşı olan tutum ve ilgilerinin oldukça olumlu yönde geliştiği, öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerinin de aynı doğrultuda arttığı gözlenmektedir. (DG-2 Haydi Banyoya – 6. Ders)

“...Öğrencilerin parmak kaldırdıkça, sınıf içinde konuştuğunda, öğretmen kendilerine olumlu pekiştireçler sundukça kendilerine olan öz güvenleri ve öz yeterlik algılarının da arttığı gözlenmektedir...” (DG-2 Sel – 2. Ders)

“...Öğretmen, öğrencilerin yaptığı kavram haritaları, tablo ve görsel şekilleri, doğru - yanlış, eksik - tam olmasına bakmadan öğrencileri takdir etmekte, onlara olumlu yönde pekiştireçler sunmaktadır. Bu durum öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerinin artmasını sağlamaktadır...” (DG-2 Kirlara Gidiyorum – 6. Ders)

Deney grubu-1'in sınıf öğretmeni ve görüşmeler için seçilmiş olan öğrencilerin denel işlemler süresince işe koşulmuş olan İTS okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri; aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Sınıf öğretmeni, İTS okuduğunu anlama stratejisinin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin özgüvenleri ve yeterlik algıları üzerinde olumlu etki yarattığı düşüncesindedir. Kendisi İTS ile birlikte “*öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin geliştiği*” kamasına sahiptir.

Sınıf öğretmeni, İTS okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde de olumlu etkiler yaptığı düşüncesindedir. Ona göre öğrenciler grupla çalışma sonucunda arkadaşlarıyla çalışma ve yardımlaşmayı, kendilerini bir grubun üyesi olarak görebilmeyi daha fazla benimsemeye başlamışlardır:

“...Mesela, öğrenciler, grup içinde birbirlerine daha fazla yardım etmeye, birbirleriyle daha fazla çalışmaya başladılar. Kendilerini grubun bir üyesi olarak görmeye başladılar. Arkadaşlıkları gelişti...”(Ö.1.)

Katılımcı öğrencilerin hepsi de İTS okuduğunu anlama stratejisinin grupla işbirliği içinde çalışma, derslerde kendine ve arkadaşlarına güvenme, grup içinde birlikte öğrenmeyi öğrenme konularında katkı sağladığı düşüncesindedirler:

“...Başkalarına güvenmeyi ve onların bize güvenmesini öğrendik, hissettik. Bunu hissedince de kendimize olan güvenimiz arttı. Her beraber herkes kendi düşüncesini söylediğinden kendimize daha da güvendik. ...” (DG-1 A2- İ)

“... Kendimize olan güvenimiz arttı. ...” (DG-1 S- F)

Deney grubu-2'nin sınıf öğretmeni ve görüşmeler için seçilmiş olan öğrencilerin denel işlemler süresince işe koşulmuş olan TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri; aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Sınıf öğretmeni, TİÖD etkinlikleriyle birlikte, okuduğunu anlama açısından öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin geliştiği, öğrencilerin derslerde daha rahat konuşma cesareti kazanmalarına katkı sağladığı düşüncesindedir:

“...Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin geliştiğini gördüm. Derslerde daha rahat konuşmaya başladıklarını gördüm...”(Ö.2.)

Katılımcı öğrencilerin hepsi de TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin derslerde kendine güvenmede kendilerine katkı sağladığı düşüncesindedirler:

“...Ben de Faruk’a katılıyorum, eğlenceli oldu, eskiden sıkılıyorduk, ama TİÖD’le hiç sıkılmıyoruz. TİÖD’le 5NİK’yi öğrendik. TİÖD’ü başladık, bilgilerimiz daha çok gelişti. Kendimize olan güvenimiz arttı, çok eğlenceli geçti...” (DG-2 E)

“...Altı hafta boşu boşuna geçmedi...” (DG-2 H)

Yukarıda verilmiş olan gözlem ve görüşme bulgularının, ulaşılan istatistiksel sonuçları destekler nitelikte oldukları söylenebilir. Nicel veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler, araştırmacının yaptığı gözlem ve görüşme verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulardan hareketle; her iki deney grubunda işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının gelişmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

3.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü denencesi “Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest puan ortalamaları ile öz yeterlik algısı ölçeği sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.” şeklindedir. Bu deneye test etmek amacıyla önce deney gruplarının okuduğunu anlama sontest puan ortalamaları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ardından kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest puan ortalamaları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği sontest puan ortalamaları arasındaki ilişkiye pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile bakılmıştır.

Tablo 27. Deney Grupları Okuduğunu Anlama Testi Puanları ile Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Puanları Arasındaki Korelasyon

DENEY GRUPLARI	N	\bar{X}	Ss		OKANSON	ÖZYTRSON
OKANSON	76	39,84	5,64	Pearson Correlation	1	,36**
				Sig. (2-Tailed)		,002
ÖZYTRSON	76	118,39	10,81	Pearson Correlation	,36**	1
				Sig. (2-tailed)	,002	

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama sontest puan ortalamaları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı sontest puan ortalamaları arasında doğrusal ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,36$; $p=0,000<0,01$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 28. Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Testi Puanları ile Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Puanları Arasındaki Korelasyon

KONTROL GRUBU	N	\bar{X}	Ss		OKANSON	ÖZYTRSON
OKANSON	38	35,63	9,05	Pearson Correlation	1	,54**
				Sig. (2-Tailed)		,000
ÖZYTRSON	38	116,47	14,14	Pearson Correlation	,54**	1
				Sig. (2-tailed)	,000	

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama sontest puan ortalamaları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı sontest puan ortalamaları arasında doğrusal ve orta

düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,54$; $p=0,000<0,01$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

3.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci denencesi, “Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama kalıcılık puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur.

Tablo 29. Deney Grupları İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Puan Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Deney-1 Grubu	37	39,51	4,98
Deney-2 Grubu	38	40,71	6,50
Kontrol Grubu	38	34,73	9,13

Tablo 30. Deney Grupları İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p*	Farkın Kaynağı (TUKEY HSD)
Gruplar arası	757,73	2	378,86	7,51	,001	
Gruplar içi	5542,42	110	50,38			DG1- Kontrol DG2- Kontrol
TOPLAM	6300,15	112				

* $p<0,05$

Analiz sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,001<0,05$) olduğunu göstermektedir.

Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey HSD Testinde deney grubu-1 ile deney grubu-1 arasında okuduğunu anlama testi kalıcılık puan ortalamaları

bakımından anlamlı bir farklılık ($p=0,281>0,05$) olmadığı görülmektedir. Ancak deney grubu-1 ile kontrol grubu arasında ($p=0,012<0,05$) deney grubu-1 lehine; deney grubu-2 ile kontrol grubu arasında ($p=0,001<0,05$) deney grubu-2 lehine, okuduğunu anlama kalıcılık testi puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama kalıcılık testinden aldıkları puanların kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek çıkması sonucu ile; işe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine hem de öğrenilen bilgilerin yeterli bir biçimde hatırdaki kalmasına katkı sağladığını söylemek mümkündür.

4. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerilerinin gelişimine ilişkin etkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmadan elde edilen sonuçlar *denenceler ölçüt alınarak* verilmiştir.

Sonuçlar verildikten sonra, İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin araştırma bulguları, program geliştirme çalışmaları ve yapılacak araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Sonuçlar

1. Okuduğunu anlama erişimi puan ortalamaları bakımından deney grupları ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizine başvurulmuş ve analiz sonucunda deney grubu-1 ile kontrol grubu arasında deney grubu-1 lehine; deney grubu-2 ile kontrol grubu arasında deney grubu-2 lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.
2. Deney grubu-1’de sınıf içindeki tartışmalara katılım, tüm deneysel çalışma süresince oldukça yüksek düzeyde gelişmiş, gruplar arasında zaman zaman yanıtların doğruluğu konusunda tartışmalar yaşanmış, ancak bu tartışmalar öğretmen tarafından yönlendirilerek yararlı hâle getirilmiştir.
3. Deney grubu-1’de deneysel çalışmaların başlamasından bitimine kadar öğrenciler, okuduğunu anlama bakımından olumlu yönde bir gelişme göstermişlerdir. Özellikle 1, 2, 3 ve 4. gruplarda yer alan öğrenciler, uyumlu grup çalışmasının bir sonucu olarak hem grupça hem de bireysel olarak derse daha çok katılmış, sözlü

anlatımlarda daha rahat davranmış, soruları daha anlaşılır bir şekilde yanıtlamışlardır. Soruların grup içinde tartışılarak yanıtının bulunması, öğrencilerin anlama becerilerinin daha da gelişmesine katkı sağlamıştır.

4. Deneysel gruba-2'de TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin işe koşulduğu ilk derslerde öğrenciler, işlenen okuma parçasının konusuna ilişkin tahminlerde zayıf olmalarına rağmen, etkinlikler yapıldıkça ilerleme kaydetmiş, daha anlamlı ve konunun içeriğine yakın tahminlerde bulunmuşlardır.
5. Deneysel gruba-2'de tahmin aşamasında yapılan özetlemeler, örgütlemeler, kavram haritaları, tablolama sınıflama vb. etkinliklerde öğrencilerin ilk başlarda örgütleme, gruplama, sınıflama ve kavram haritası hazırlama konusunda yeterli bir ön bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir. Ancak TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin işe koşulmasıyla birlikte, öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi, öğrencileri düzeylerine uygun olarak, örneklerle özetleme, örgütleme ve sınıflama amaçlı kavram haritaları hakkında bilgilendirmesi sonucunda öğrenciler zamanla daha başarılı olmuştur.
6. Deneysel gruba-2'de TİÖD okuduğunu anlama stratejisi doğrultusunda yapılan etkinlikler, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin yanında hayal güçlerinin de gelişmesine katkı sağlamıştır.
7. Deneysel gruba-2'de tahmin aşamasında olduğu gibi, gerek inceleme aşamasındaki bazı sorular için yapılan örgütleme ve sınıflamalarda gerekse etkinlik sonunda yapılan örgütleme ve özetlemelerde öğrenciler deneysel işlemin ilk başlarında yetersiz olmalarına karşın, öğretmenin rehberliğinde ikinci okuma parçasından itibaren örgütleme, sınıflama ve özetleme yapabilme konusunda ilerleme kaydetmiş, bazı öğrenciler özetleme ve örgütlemelerini çok güzel ve anlamlı görsel şekiller, tablolar ve kavram haritalarıyla gerçekleştirmişlerdir.
8. Deneysel gruba-2'de öğrencilerin tahmin aşamasında hayal güçlerini zorlamaları, inceleme aşamasında soru-cevap yoluyla konuya ilişkin soruların cevaplarına ulaşılması ve özetleme- örgütleme aşamasında konuyu özetleyici etkinliklerin yapılması, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde oldukça etkili olmuştur.

9. Sınıf öğretmeni, İTS okuduğunu anlama stratejisinin geleneksel Türkçe derslerinden ayrılan temel özelliğinin grup çalışmasına ağırlık vermesi ve böylece öğrencilerin birbirlerinden etkilenecek daha fazla başarı sağlaması olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni, İTS okuduğunu anlama stratejisiyle yani iş birliği içinde, tartışarak ve sorgulayarak çalışmanın, öğrencilerin başarılarını geleneksel Türkçe derslerinden daha fazla artırdığı düşüncesindedir.
10. Sınıf öğretmeni, İTS okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde oldukça olumlu bir etkiye sahip olduğu düşüncesindedir.
11. Sınıf öğretmeni, TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin amacının, “*öğrencilerin okuma parçasını bir bütün olarak görmeleri ve ele almalarını sağlamak*” olduğu ve TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin hedeflenen amaca ulaşılmasını sağladığı düşüncesindedir. TİÖD’ün öğrencilerin sözlü anlatımlarda daha aktif olmalarını, rahatlıkla düzeylerine uygun kavram haritaları hazırlamalarını, duygu ve düşüncelerini çalışmalara katmalarını, özetleme ve örgütleme çalışmalarıyla iç dünyalarındaki birikimleri açığa çıkarmalarını sağladığını belirtmiştir.
12. Sınıf öğretmeni, TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde önemli bir katkısı olduğu düşüncesindedir. TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin özellikle öğrenciler açısından; öğrencilerin hayal güçlerinin gelişimine, tahminlerini rahatlıkla aktarmalarına, duygularını rahatlıkla ifade etmelerine, görsel okuma becerilerinin gelişimine, katkı sağladığını belirtmiştir.
13. her iki deney grubu öğrencileri İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

4.2. İkinci Deneceye İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin Türkçe dersindeki tutumlarına ilişkin erişim puan ortalamaları bakımından deney grupları ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olup

olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizine başvurulmuş ve analiz sonucunda deney grubu-1 grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu-1 lehine; deney grubu- ile kontrol grubu arasında deney grubu-2 grubu lehine öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin erişî tutum puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

2. İTS okuduğunu anlama stratejisinin işe koşulduğu deney grubu-1’de öğrencilerin tamamının derse karşı ilgi ve tutumlarında olumlu yönde gelişmeler olmuştur. Öğrenciler, hem grupla iş birliği içinde çalışmaktan, hem de sınıf içinde soru-cevap, tartışma yoluyla yapılan etkinliklerden oldukça hoşlanmış, sınıfta oluşan olumlu rekabet duygularıyla, bağlı oldukları grubun sınıf içinde daha başarılı olması için, istekle çaba sarf etmişlerdir.
3. TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu-1’de öğrencilerin derse karşı olan ilgisi, tutumu ve katılımı deneysel çalışma süresince hep olumlu yönde geliştiği gözlenmiştir. TİÖD’ün her aşamasında öğrenciler, derse karşı oldukça istekli olduklarını; parmak kaldırarak sözlü olarak yanıtlamış oldukları tüm soruların yanıtlarını defterlerine yazarak, okuma parçasına ilişkin yapılan özetleme ve örgütlemelerde anlamlı kavram haritaları, tablolar ve resimler çizmeye çalışarak somutlaştırmışlardır. Zaman zaman derse karşı ilgisiz olan, dersten kopan öğrenciler de öğretmen tarafından fark edildiğinde derse katılmaya teşvik edilmiş, bazen de öğretmen tarafından ilgisizliklerinden ötürü azarlanmışlardır.
4. Sınıf öğretmeni, İTS okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin derse olan ilgilerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin derse daha fazla katılmalarına, dersi daha çok sevmelerine katkı sağladığını belirtmiştir.
5. Sınıf öğretmeni, TİÖD’ün öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan ilgisi ve tutumunu olumlu yönde etkilediği düşüncesindedir.
6. Katılımcı öğrencilerin hepsi de İTS okuduğunu anlama stratejisinin grupla işbirliği içinde çalışma, derse karşı daha ilgili olma, Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirme gibi konularda kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.
7. Öğrenciler, TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin derse karşı daha ilgili olma, Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirme, konularında kendilerine katkı sağladığı düşüncesindedirler.

4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına ilişkin erişi ortalamaları bakımından deney grupları ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizine başvurulmuş ve analiz sonucunda deney grubu-1 grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu-1 lehine; deney grubu-2 ile kontrol grubu arasında deney grubu-2 lehine öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına ilişkin puanları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.
2. Deney grubu-1’de öğrenciler ders etkinliklerine katıldıkça kendilerine olan öz güvenlerinin geliştiği, grup çalışmalarıyla eksikliklerini tamamlayan öğrenciler derse katıldıkça, sözlü anlatımlarda buldukça kendilerine olan güvenlerinin olumlu yönde arttığı gözlenmiştir.
3. Deney grubu-2’de öğrencilerin tahmin aşamasında yaptıkları tahminlerin, inceleme aşamasında doğru veya doğruya yakın olduğunu görmeleri, onları olumlu yönde motive etmiş, kendilerine olan güvenleri artmıştır. Öğrenciler, inceleme aşamasında sorulan sorulara cevap verdikçe, sözlü anlatımlarda söz hakkı aldıkça, derse daha fazla katılmış, parmak kaldırmış ve kendilerini sınıfta daha çok gösterme duygusu içine girmişlerdir. Özellikle konuyu daha iyi kavramak için yapılan özetleme ve örgütleme çalışmalarında öğrencilerin yapmış olduğu kavram haritaları, tablolar veya görsel şekillerden ötürü takdir edilmeleri, onların bir sonraki çalışmada daha güzel ve düzeylerine göre anlamlı çalışmalar yapmalarını sağlamıştır.
4. Konuşmaktan çekinen, istenen biçimde anlamlı cümleler kurmakta zorlanan öğrenciler bile, sorulara cevap vermek için gayret göstermiş veya defterlerine yazmış oldukları tablo, resim ve şekilleri öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşmak için cesaretlenmişlerdir. Öğrenciler, yaptıkları kavram haritaları, tablo ve görsel şekilleri, kendilerinin ortaya koyduğu bir eser gibi algılamış ve bu algılamayla kendi eserlerini sınıfın onayına ve takdirine sunmak istemişlerdir.

5. Deney grubu-1 sınıf öğretmeni, İTS okuduğunu anlama stratejisinin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin özgüvenleri ve yeterlik algıları üzerinde olumlu etki yarattığını belirtmiştir.
6. Deney grubu-2 sınıf öğretmeni, TIÖD etkinlikleriyle birlikte, okuduğunu anlama açısından öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin geliştiği, öğrencilerin derslerde daha rahat konuşma cesareti kazanmalarına katkı sağladığı düşüncesindedir.
7. Deney grubu-1 sınıfı öğrencileri İTS okuduğunu anlama stratejisinin okuduklarını daha iyi anlama, derslerde kendine ve arkadaşlarına güvenme, grup içinde birlikte öğrenmeyi öğrenme konularında kendilerine katkı sağladığı düşüncesindedirler.
8. Deney grubu-1 sınıfı öğrencileri, TIÖD okuduğunu anlama stratejisinin derslerde kendine güvenme konusunda katkı sağladığını belirtmişlerdir.

4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Sonuçlar

Deney grupları ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sontestinden aldıkları puanları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği sontestinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Önce deney grupları öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest puanları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği sontest puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ardından kontrol grubu öğrencilerinin okuduğu anlama sontest puanları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği sontest puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Analiz sonucunda hem deney grupları hem de kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest puanları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği sontest puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Sonuçlar

Deney grupları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizine başvurulmuş ve analiz sonucunda deney grubu-1 grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu-1 lehine; deney grubu-2 ile kontrol grubu arasında deney grubu-2 grubu lehine öğrencilerin okuduğunu anlama kalıcılık testi puanları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. İşe koşulan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine hem de öğrenilen bilgilerin yeterli bir biçimde hatırdta kalmasına katkı sağlamıştır.

4.6. Öneriler

İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerindeki etkilerini belirlemek üzere yapılmış olan bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, üç alt başlık altında toplanabilecek önerilerde bulunulabilir:

4.6.1. Bulgulara Dönük Öneriler

1. Türkçe ders etkinliklerinde sınıfların oturma düzeni işbirlikli grup çalışmalarına uygun olacak biçimde düzenlenmelidir.
2. Öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmelerinin anlamlı ve istenen bir biçimde geliştirilebilmesi için, Türkçe ders etkinliklerinde işbirlikli grup çalışmalarına, soru – cevap ve tartışma etkinliklerine yer verilmelidir.
3. Türkçe ders etkinliklerinde öğrenciler parçayı okumaya başlamadan önce okuma parçasıyla birlikte verilmiş resimlere ve görsellere bakarak parçanın konusunu

tahmin etmeye teşvik edilmelidir. Okuma parçaları okunmadan önce, öğrencilerin hayal güçlerini zenginleştirici etkinlikler yapılmalıdır.

4. Türkçe ders etkinliklerinde öğrenciler okuma parçasına ilişkin yan düşünceleri, ana düşünceleri, metinde geçen olayları önce sözlü sonra da yazılı olarak özetlemeye cesaretlendirilmelidir.
5. Türkçe ders etkinliklerinde öğrenciler metne yönelik kavramalarını kavram haritalarıyla, görsel şekil ve tablolarla örgütleme yönlendirilmelidir.
6. Öğrenciler, okuma parçalarını anlamaya yönelik etkinlikler sonunda kavramayı pekiştirici sorular oluşturmaya ve yanıtlamaya yönlendirilmelidir.
7. Öğrencilerde oluşması hedeflenen anlamlı öğrenme için Türkçe dersinin dışında fen ve teknoloji öğretimi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi gibi derslerde de öğrencileri konuya ilişkin özetleme, gruplama ve örgütleme yapmaya teşvik edilmelidir. Bunun için de karşılıklı öğretim stratejisinden yararlanılarak, gösterme, modelleme ve örnek olma yoluyla öğrencilere özetleme, gruplama ve örgütleme yapabilme becerisi kazandırılmalıdır.

4.6.2. Program Geliştirmeye Dönük Öneriler

1. Deneysel işlemler sonunda yapılan okuduğunu anlama testi, Türkçe dersi tutum ölçeği ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin istatistiksel analizleri, tutulan gözlem ve yapılan görüşme kayıtlarının betimsel analizi sonucunda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerinin anlamlı şekilde gelişmesinde önemli katkıları olduğu saptanan İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerine Türkçe dersi öğretim programında önerilen stratejiler arasında yer verilmelidir.
2. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerinin anlamlı şekilde gelişmesini sağlamak için, Türkçe öğretim programına uygun olarak hazırlanacak olan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejileri dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
3. Görüşmeler esnasında görüşmeciler tarafından başka derslerde de uygulanması için önerilen İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerine, hayat bilgisi öğretimi,

sosyal bilgiler öğretimi ve fen – teknoloji öğretimi ders programlarında, anlamlı öğrenmeyi sağlayıcı stratejiler arasında yer verilebilir.

4. Deneysel çalışmalar esnasında sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileri konusunda yeterli bir bilgi ve deneyime sahip olmadıkları saptandığından sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri, okuduğunu anlama stratejileri ve özellikle İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejileri konusunda bilgilendirilmelidir. Bunun için hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

4.6.3. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin 5. Sınıf Türkçe dersi dışında 2, 3, 4, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe derslerinde de öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerindeki etkileri incelenmeli.
2. İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin Türkçe dersi dışında hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, fen – teknoloji öğretimi derslerinde de öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerindeki etkileri incelenebilir.
3. Bu araştırmada amaca uygun olarak bir okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği hazırlanmıştır. Ancak okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ölçülmesine ilişkin olarak, genel anlamda ve daha kapsamlı ölçek geliştirme çalışmalarına gereksinim vardır.
4. Araştırma esnasında yapılan yazınsal kaynak taramasında, ülkemizde okuduğunu anlama stratejileri ve özellikle okuduğunu anlama öz yeterlik algısına yönelik ciddi çalışmaların henüz yeterli bir biçimde yapılmadığı saptanmıştır. Bu nedenle okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı konusunda araştırmaların yapılması gerekli görülmektedir.
5. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının öğrencilerin demografik özelliklerine göre ne ölçüde değiştiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- AKBAYIR, S. (2006), Cümle ve Metin Bilgisi, Ankara: PegemA Yay.
- AKÇA, G. (2002), Hikaye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AKYOL, H. (2005), Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi, Ankara: PegemA Yay.
- AKYOL, H. (2006), Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: Kök Yay.
- AY, S. (2003), Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYDIN, A. (2000) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, İstanbul: Alfa Yay.
- AYDINER, N. (2003), Anlamlandırma Stratejisinin İlk Okuma Yazmaya Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BACANLI, H. (2000), Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BALCI, A. (2001), Sosyal Bilimlerde Araştırma, Ankara: PegemA Yay.
- BANDURA, A. (1977), Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 1977, 84, 191-215. (a)
- BANDURA, A. (1986). Social foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1989), Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals Of Child Development. Vol.6. Six Theories Of Child Development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

- BANDURA, A (1993), Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, *Educational Psychologist*, 28, 117 – 148.
- BANDURA, A. (2006), Adolescent Development from an Agentic Perspective *Adolescence and Education, Volume V* (Editör: Frank Pajares ve Tim Urdan), Greenwich: Published by Information Age Publishing.
- BAUMAN, J.F. ve Diğ. (1993), Monitoring Reading Comprehension By Thinking Aloud. *Instructional Resource* No. 1, Athens, GA; National Reading Research Center, College Park, Md.
- BAYSAL, A. C. & TEKARSLAN, E. (2004), Davranış Bilimleri, İstanbul: Avcıol Yayınevi.
- BEDİR, H. (1998), Türk Öğrencilerin Okuma Anlama Yetilerinde Bilişsel Öğrenme Stratejileri Kullanmalarının Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BELET, Ş. D. (2005), Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BENDER, W. N. & LARKIN, M.J. (2003), Reading Strategies For Elementary Students With Learning Difficulties, Georgia: Published By Corwin Press. www.corwinpress.com.
- BEYRELİ, L. ve Diğ. (2006), Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara : PegemA Yay.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1981), Özel Öğretim Yöntemleri, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1995), Öğrenme Psikolojisi, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- BLOCK, C.C. (1993), Strategy Instruction In A Literature-Based Reading Program, *The Elementary School Journal*, 94, 2, 139-151.

- BLOCK, C.C. (2004), Teaching Comprehension, New York: Published By Pearson Education Inc.
- BOYAN, L. S. (2002), An Analysis Of The Reading Strategies Employed By Fourth Grade Students While Thinking Aloud In A Group Context, Unpublished Doctoral Dissertation, New York: Fordham University, <http://www.proquestcompany.com>.
- BOZKURT, N. (2003), Lise - 1 Tarih Dersinde Uygulanan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BRATEN, I. & SAMUELSTUEN, M. (2004), Does The Influence Of Reading Purpose On Reports Of Strategic Text Processing Depend On Students' Topic Knowledge?, *Journal Of Educational Psychology*, 92 (2), 324- 336.
- BROWN, A.L, ve PALINCSAR, A.S. (1985), Reciprocal Teaching Of Comprehension Strategies: A Natura! History On One Program For Enhancing Learning. Tecnicel Report No.334, *Reading and Communication Skills*. ERIC: ED257046.
- BROWN, A.L. ve PALINCSAR, A.S. (1986), Guided, Cooperative Learning And Individual Knowledge Acquisition. Tecnicel Report No,372, *Reading And Communication Skills*. ERIC: ED270738.
- BÜMEN, N., (2001), Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2004), Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara: PegemA Yay.

- BYRD, E.H., MCCLELLAN, J.& UNSWORTH, S. (2003), Byrd, Mcclellan And Unsworth Self Efficacy Inventory, Unpublished Document, Utah: Utah Valley State College.
- CAMP, D. (2000). It Takes Two: Teaching with Twin Text of Fact and Fiction. *The Reading Teacher*, 53(5): 400-408.
- CAMPBELL, B.; GIORIA, D. ve Diğ. (1993), The Effects Of S2RE A Metacognitive Learning Strategy On The Reading Comprehension Of Elementary Students, Paper Presented At The Annual Meeting Of The Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA, November 10-12.
- CEMALOĞLU, N. (2001), İlk Okuma Yazma Öğretimi, Ankara : Nobel Yay.
- CHANG, D. M. (2005), Comparing The Effects Of Traditional vs. Non-Traditional Reading Instruction On Level Of Reading Comprehension, And Use Of Metacognitive Strategies In EFL Learners In Taiwan, Unpublished Doctoral Dissertation, Taiwan: La Sierra University, <http://www.proquestcompany.com>.
- CHANG, K., SUNG, Y. & CHEN, I. (2002), The Effect Of Concept Mapping to Enhance Text Comprehension and Summaarization, *The Journal of Experimental Education*, Volume; 71, 1 – 13.
- CHEN, C. S. (2002), Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course, *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, Vol. 20, No. 1, 11 – 25.
- CHUN OU, F. (2006), The Effects Of The Summarization Strategy On Reading Comprehension Of Non-Proficient Taiwanese University EFL Learners, Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Kansas, <http://www.proquestcompany.com>.
- CROCE, L. (2007), The Effect of Cooperative Learning on Elementary School Students' Academic Achievement and Pro-Social Behavior, Unpublished

Masters of Science in Teaching, The State University College, Cortland.
<http://www.proquestcompany.com>.

- ÇAKICI, D. (2005), Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇAKIR, Ö. (1995), Büyükölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇELİKÇİ, S. (2000), İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇERÇİ, A. (2005), Türkçe Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇÖREK, D. (2006), İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DAHL, T. I. (2005), Are Students' Beliefs About Knowledge And Learning Associated With Their Reported Use Of Learning Strategies?, *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257–273, www.bpsjournals.co.uk
- DALY III, E.J. CHAFOULEAS, S. SKINNER, C.H. (2005), Interventions For Reading Problems, NewYork : The Guilford Press.
- DEMİREL, M. (1996), Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, , Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- DEMİREL, Ö. (2005) Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: PegemA Yay.
- DEMİREL, Ö. (2007) Öğretme Sanatı, Ankara: PegemA Yay.
- DEMİREL, Ö; ŞAHİNEL, M. (2006), Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Ankara: PegemA Yay.
- DEMİREL, Ö. ve Diğ. (2005) ,Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Standartlara Ulaşmada Etkin Öğrenme'nin Erişime ve Tutuma Etkisi, 14. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- DIEHL, H. L. (2005), The Effects of the Reciprocal Teaching Framework on Strategy Acquisition of Fourth-Grade Struggling Readers, Unpublished Doctoral Dissertation, Morgantown - West Virginia, West Virginia University, <http://www.proquestcompany.com>.
- DI VESTA, F. J. (1987), The Cognitive Movement And Education, Historical Foundations of The Educational Psychology, Edited by J. A. Glover And R. Ronning, New York: Plenum Press.
- DOĞAN, B. (2002), (Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- DOĞAN, B. (2002), Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alanyazın Taraması, *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XV, Sayı:1.
- DURHAM, G. B. (2006), The Effectiveness Of The BICUM Study Reading Instructional Strategy On Reading Comprehension And Self – Efficacy Levels Of First Years First Semester Students Enrolled In A Three Credit College Developmental Reading And Study Skill Course, Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Duquesne, <http://www.proquestcompany.com>.

- ENGLERT, C.S, MARIAGE, T.V. (1991), Making Students Partners in the Comprehension Process: Organizing the Reading "POSSE" *Journal Of Learning Disability Quarterly*, Vol. 14, No. 2 (Spring, 1991), pp. 123-138. <http://jstor.org/journals/07319487html>.
- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (2004), Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERTEM, Ş. (2003), Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve Örgütlenme Stratejisinin Etkililik Düzeyi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ERTÜRK, S. (1997), Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Meteksan.
- FERAH, A. (2005), Her Yönüyle Türkçe İlk Okuma Yazma İstanbul: MEB. Yay.
- FUCHS, L.; FUCHS, D.; KAZDEN, S. (1999), Effects of Peer- Assisted Learning Strategies On High School Students With Serious Reading Problems, *Remedial & Special Education*, Volume 20 (5), 309.
- FUCHS, D.; FUCHS, L. S.; MATHES, P. G.; SIMMONS, D. C. (1997), Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity, *American Educational Research Journal*, Vol. 34, No. 1 (Spring, 1997), pp. 174-206.
- GAJRA, M. JITENDRA A. SOOD, S. ve SACKS, G. (2007), Improving Comprehension of Expository Text in Students With LD: A Research Synthesis, *Journal of Learning Disabilities*, Volume 40, Number 3, Pages; 210 – 225.
- GAMBRELL, L. B. (1996), What Research Reveals About Discussion, *Fostering Engaged Reading*, 25 – 38, Newark: DE: International Reading Association.
- GATES, A. ve Diğ. (1962), Eğitim Psikolojisi (Çev: Necmi SARI), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- GAUTHIER, L. R. (2001), Coop – Dis – Q: A Reading Comprehension Strategy, *Intervention In School and Clinic*, Volume 36, Number 4, ISSN:10534512 <http://finderarticles.com/p/articles.04.05.2007>.
- GAZİ, Y. (1995), Tam Öğrenme Yöntemi ve Özel Bir Kavramsal Değişim Stratejisinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarı ve Yanlış Kavramsallaştırma Düzeyine Etkileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GELEN, İ. (2003), Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GERİDÖNMEZ. S. (1999), İngilizce Okuma Becerilerinin Öğretmen Modellemesi Yoluyla Strateji Gibi İrdelenmesinin Okuma Anlama Gelişimine Etkileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÖRGEN, İ. (1997), Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GRABE, W.; STOLLER, F. L. (2002), *Teaching And Researching Reading*, New York: Published By Pearson Education.
- GREEN, H. ve PETTY,W. (1971), *Developing Language Skills In Elementary Schools*, Boston: Allyn & Bacon Inc.
- GÜLERYÜZ, H. (2004), Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, Ankara: PegemA Yay.
- GÜLERYÜZ, H. (2004), *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*, Ankara: PegemA Yay.
- GÜMÜŞ, N. (1997), Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı, ve Akademik Benliğine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- GÜNEŞ, F. (2004), Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ankara: Ocak Yay.
- GÜVEN, M. (2004), Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÜZEL, R. (1998), Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversite, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- HEADLEY, K. N; DUNSTON, P. J. (2000), Teachers' Choices Books And Comprehension Strategies As Transaction Tools, *The Reading Teacher*, 54 no 3 260-265. <http://www.reading.org/>
- HOGWOOD, R. H. (2004), Building A Reading Bridge: The Impact Of Reciprocal Teaching On Poor Readers In Ninth Grade Social Studies, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Maryland, <http://www.proquestcompany.com>.
- HOLLINGSEAD, C. ve OSTRANDER, R. (2006), How Can I Help My Students Who Struggle With Reading Comprehension?, *Journal Of Adventist Education*, April / May, page 15 -20.
- HUFFMAN, L. E. ve SPIRES, H. A. (1992), Effects Of Explicit Instruction In Note Taking On Sixth Grader's Lecture Comprehension And Attitudes Toward Note Taking, Paper Presented At The Annual Meeting Of The North Carolina Association For Research In Education Chapel Hill, N. C. February, 9 p.
- JHONSON, D.W., JHONSON, R.T. & HOLUBEE, E.J. (1994), The New Circles Of Learning: Cooperation In The Classroom And School, Alexandria, VA Association For Supervision And Curriculum Development.

- JHONSON, K. F. (2006) , 60 Strategies For Improving Reading Comprehension, California: Published by Corwin Press, A Sage Publiccations Company Thousand Oaks.
- JO, I. H. (2001), The Effects Of Concept Mapping On College Studenets' Comprehension of Expository Text, Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, <http://www.proquestcompany.com>.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1992), İnsan ve İnsanlar, İstanbul: Evrim Basın Yayım.
- KALAYCI, Ş.(Editör) (2005), SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- KALDAN, E. S. (2007), İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KANTEMİR, E. (1995), Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Engin Yay.
- KAPTAN, S. (1998), Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Ankara.
- KARASAR, N . (2005), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yay. Ankara.
- KAYA, F. (2006), İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KENT, A. M. (2002), An Evaluation Of The Reading Comprehension Strategies Module Of The Alabama Reading Initiative With Five Elementary Schools In Southwest Alabama, Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Alabama, <http://www.proquestcompany.com>.

- KILIÇ, A. G. (2004), İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KILIÇ, M. (2006), (Edit: Binnur YEŞİLYAPRAK), Eğitim Psikolojisi, Ankara: PegemA Yay.
- KIROĞLU, M.K. (1995), Anlamlı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- KLEIN, S. B. (2002), Learning Principles And Application, Boston: Published by McGraw –Hill Companies.
- KNUPP, R.H. (1988), Improving Oral Reading Skills of Educationally Handicapped Elementary School-Aged Students through Repeated Readings, Eric Document Reproduction Service No. Ed 297 27.
- KORKMAZ, İ. (2003), İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi, Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KÖKSAL, K. (2001), Okuma Yazmanın Öğretimi, Ankara: PegemA, Yay.
- KURT, M. (2002), İngilizce Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Derinlemesine Düşünme Stratejisinin Uygulanması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KUŞ, E. (2007), Nicel – Nitel Araştırma Teknikleri, Ankara: Anı Yayıncılık.
- KUZU, T. (2003), Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- LEDERER, J. M. (2000), Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms, *Journal Of Learning Disabilities*, Volume 33, 91 – 106.

- LUBBY, M. F. (2006), Embedded Learning Strategy Instruction, Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas University, <http://www.proquestcompany.com>.
- LUEBKE, J. A. (2005), Reading Fluency, Comprehension and Motivation: Findings Strategies to Bring Success To Struggling Readers, Unpublished Thesis of Master of Arts in Education, Pacific Lutheran University, <http://www.proquestcompany.com>.
- MARIAGE, T. V. (1995), Why Students Learn: The Nature of Teacher Talk During Reading, *Learning Disability Quarterly*, Vol. 18, No.3, p:214 – 234. www.jstor.org.
- MASON, L. H. (2004), Explicit Self Regulation Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension Among Struggling Readers, *Journal of Educational Psychology*, 96, p: 283 – 296.
- MASTROPIERI, M. A, SCRUGGS, T.E. (1997), Best Practices In Promoting Reading Comprehension In Students With Learning Disabilities, *Remedial & Special Education*, JULY / August, Volume 18, P: 197 – 216.
- MAYER, R. E. (1996), Learning Strategies For Making Sense Out Of Expository Text-The SOI Model For Guiding 3 Cognitive Processes In Knowledge Construction, *Educational Psychology Review*, volume, 8, 4, 357-371.
- MAYER, R. E. (1988), Learning strategies: An overview. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning And Study Strategies: Issues In Assessment, Instruction, And Evaluation*. (pp. 11-24). San Diego: Academic Press.
- MCMURRAY, E. L. (2006), The Impact Of A Metacognitive College Reading Course On Students' Comprehension, Reading Self-Efficacy, And Subsequent English Course Grades, Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham Young University, <http://www.proquestcompany.com>.

- MEVARECH, R. Z. & SUSAK, Z. (1993), Effect of Learning With Cooperative – Mastery Method on Elementary Students, *Journal Of Educational Research*, 86, (4), 197 – 205.
- MEB, (2005), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2006), İlköğretim 6 – 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- NASSAJI, H. (2003), Higher Level and Lower Level Text processing Skills in Advanced ESL Reading Comprehension, *The Modern Language Journal* ,87 no2 261-276. www.blackwellpublishers.co.uk
- NELSON, E. (2003), The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on Fifth Grade Comprehension Of Expository Text, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Bridgeport, New York: <http://www.proquestcompany.com>.
- NELSON, J. M.& WILLIAMSON, G. M. (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*, Vol. 29,213 - 231.
- OCASIO, T. L. (2006), A Comparison Of Two Instructional Programs To Develop Strategies To Improve Reading Comprehension, Unpublished Doctoral Dissertation, Widener University, New York: <http://www.proquestcompany.com>.
- OGLE, D.M. (1986), K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text, *The Reading Teacher*, 39 (6): 564 – 570.
- OĞUZ, A. (1999), Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖNDER, N.K. (1992), Öğretim Program İlke ve Yöntemler, İstanbul.

- ÖZ, M. F.(2001), Uygulamalı Türkçe Öğretimi, Ankara: Anı Yay.
- ÖZASLAN, A, (2006), Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZÇELİK (2007) İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Fen Bilgisi Dersinde Başarı, Tutum Ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, B. (1995), Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumu, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, M. (Edit.) (2005), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, İstanbul: Lisan Yayıncılık.
- PALINCSAR, A.S. ve BROWN, A. L. (1984), Reciprocal Teaching Of Comprehension- Fostering And Comprehension Monitoring Activities. *Cognition And Instruction*, 1, 117 – 175.
- PALINCSAR, A.S. ve KLENK, L. J. (1991), Learning Dialogues To Promote Text Comprehension. Teaching Advanced Skills To Educationally Disadvantage Students, *Reading And Communication Skills*, ERIC: ED 338724.
- PILONEITA, P. (2006), Genre and Comprehension Straregies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis, Unpublished Doctoral Dissertation, Coral Fables Florida, University Of Miami, <http://www.proquestcompany.com>.
- PRESSLEY, Michael, (2002), Comprehension Strategies Instruction: A turn Of The Century Status Report, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.

- PRESSLEY, M., & AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal Protocols For Reading: The Nature Of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- RADOYEVIC, N. (2006), *Exploring The Use Of Effective Learning Strategies to Increase Students' Reading Comprehension and Test Taking Skills*, Unpublished Thesis Master of Education The Brock University, St. Catharines, Ontario: <http://www.proquestcompany.com>.
- REIGELUTH, C. M. (1999), *Instructional – Design Theories And Models*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- ROSE, D.S. ve Diğ. (2000), *Imagery Based Learning: Improved Elementary Students Reading Comprehension With Drama Techniques*, *The Journal Of Educational Research*, September /October Volume 94, No:1, Berkeley.
- ROTRUCK, K. H. (2001) *A Study of the Effects of the POSSE Technique on the Perceptions of Pre-service Teachers in Teaching Learning Disabled Students*, Unpublished Doctoral Dissertation West Virginia University Morgantown, West Virginia: <http://www.proquestcompany.com>.
- SCRIVENER, J. (1998), *Learning Teaching*, Hong Kong: Published by MacMillan Heinemann Company.
- SENEMOĞLU, N. (2002), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitapevi.
- SEVER, S. (1995), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara. Anı Yayıncılık.
- SHELLDON, A. (2006), *Difficulties In Context Area Reading: Instructional Social Studies Strategies*, Unpublished Doctoral Dissertation, Pacific Lutheran University, <http://www.proquestcompany.com>.
- STROTHER, D.B. (1989), *Developing Thinking Skills Through Questioning*, *Phi Delta Kappan*, 71, 324 – 327.

- STROUD, C. K. (2006), Development Of The School Motivation And Learning Strategies Inventory, Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University, <http://www.proquestcompany.com>.
- SUNDHEIM, C. S. (2006), Teacher's Familiarity With and Use Of Reading Comprehension Strategies For Students With A Learning Disability, Unpublished Thesis Master of Science, Fullerton, California State University, <http://www.proquestcompany.com>.
- SUSAR, F. (2006), İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SÜNBÜL, A. M. (1998), Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ŞEN, H. Ş. (2003), Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ŞENGÜL, M. ve YALÇIN, S. K. (2004), Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 164, Ankara.
- TAFFY, E. R. ve Diğerleri. (2007), Questioning <http://tigger.uic.edu/>.
- TALU, N. (1997), Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- TAY, B. (2002), İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- TAZEBAY, A. (1997), İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Ankara: MEB.Yayınevi.
- THOMPSON, S. J.; BENSON, S. N. K.; PACHNOWSKI, L. M.; SALZMAN, J. A. (2000), Decision – Making In Planning And Teaching, Newyork: Published by Addison – Wesley Educational Publisher Inc.
- TOK, Ş. (2003), İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Bilgi Haritası ve İnceleme – Soru Sorma – Okuma – Bakmadan Cevaplama- Gözden Geçirme – Stratejilerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TURGUT, F. (1984), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları, Ankara: Saydam Yayıncılık.
- ULUSOY, A. (Editör) , (2004), Gelişim ve Öğrenme, Ankar: Anı Yayıncılık.
- ÜLGEN, G. (1997), Eğitim Psikolojisi, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- ÜNALAN, Ş. (2001), Türkçe Öğretimi, Ankara: Nobel Yay.
- VARIŞ, F. (1976), Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: A.Ü.E.F. Yayın No: 53.
- YAMAN, B (1999), Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VYGOTSKY, L. (1986), Thought And Language, Cambridge MA: MIT Press.
- WELLINGTON, J.; OSBORNE, J. (2001), Language And Literacy In Science Education, Buckingham, Philadelphia: Ope University Press.
- YILDIRIM, A. ŞİMŞEK, (2005), H. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri, Ankara: Seçkin Yay.

YILDIZ, C. (Editör), (2006), Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Ankara: PegemA Yay.

ZHANG, J. L. (2003), Research Into Chinese EFL Learners Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues, *Regional Language Centre Journal*, 34 – 3 284 -322.

EKLER

EK- 1

TÜRKÇE 5. SINIF BİLİŞSEL GİRİŞ DAVRANIŞLARI TESTİ KAZANIMLARI

1. *K. Okuduğu parçada yapılan yazım yanlışlarını belirler. (2)*
2. *K. Parçada geçen karşıt anlamlı sözcükleri belirler.(3)*
3. *K. Yazılışları farklı anlamları aynı olan sözcükleri belirler(3)*
4. *K. Okuma sonrası metinle ilgili soruları cevaplandırır.(4)*
5. *K. Okuduğu metinle ilgili olarak 5N 1K sorularını yanıtlar. (2)*
6. *K. Okuduğu parçada vurgulanan yan düşünceleri belirler. (3)*
7. *K. Eksik bırakılan metinleri anlamlı bir biçimde tamamlar. (2)*
8. *K. Noktalama işaretlerinin doğru kullanıldığı yerleri belirler.(3)*
9. *K. Sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamlarını bilir. (2)*
10. *K. Karışık olarak verilmiş sözcüklerden anlamlı ve kurallı cümleler oluşturur.(1)*
11. *K. Karşılaştığı bilgi yanlışlarını belirler.(2)*
12. *K. Okuduğu parçada vurgulanan ana düşüncüyü belirler. (3)*
13. *K. Yazılışları aynı anlamları farklı olan sözcükleri ayırt eder.(3)*
14. *K. Okudukları arasında karşılaştırmalar yapar.(1)*
15. *K. Ekleri kullanarak yeni sözcükler türetir. (2)*
16. *K. Betimleyici ve tanımlayıcı ifadeleri belirler.(1)*
17. *K. Okuduklarında sebep – sonuç ilişkilerini bulur.(1)*
18. *K. Okuduğu parçanın konusunu belirler.(2)*
19. *K. Okuduğu parçada yapılan benzetmeleri belirler.(2)*
20. *K. Şiirin ana duygusunu belirler. (2)*
21. *K. Sayı, renk, şekil belirten sözcükleri belirler. (2)*
22. *K. Okuduklarında geçen öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.(2)*
23. *K. Düzeyine göre olan deyimlerin anlamlarını bilir. (1)*
24. *K. Gerçek olaylarla hayal ürünü olayları birbirinden ayırt eder. (3)*

EK-2**TÜRKÇE 5. SINIF BİLİŞSEL GİRİŞ DAVRANIŞLARI TESTİ****K-1**

1- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı yapılmıştır?

- A) Odadakilerden hiçbir ses çıkmıyordu. C) Sendemi bana inanmıyorsun?
B) Caddede toplanan kalabalık dağılmıyor. D) Öğrenciler sınıfı yavaş yavaş terk ediyor.

K-2

2- “Çok çirkin olsam bile bana katlanabilmelisiniz.”

Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcüğün karşıt anlamlısı aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcüklerden hangisidir?

- A) Hasta çocuğun durumu gün geçtikçe iyiye doğru gidiyor.
B) Marketten aldığımız elmalar kötü çıktı.
C) Çocuk çektiği son fotoğrafta çok güzel çıkmış.
D) Yeni komşuların yaramaz çocukları var.

K-15

3- “Aradan geçen bunca yıldan sonra tekrar bu yazlığa geldik.”

Yukarıdaki cümlede geçen sözcüklerden hangisi diğerlerinden farklı bir ek almıştır?

- A) aradan C) yıldan
B) yazlık D) geldik

K-8

4- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir noktalama yanlışı yapılmıştır?

- A) Siirt, Ankara’dan oldukça uzaktır.
B) Antep’e savaştan sonra “Gazi” unvanı verildi.
C) Çocuğun sabah ne yediğini bilmiyorum?
D) Karanlıktan korktun mu ışığı açacaksın.

K-7

5- Korkularımızla ilgili bize bir psikolog yardımcı olabilir.

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A) Anlarda C) zamanlarda
B) yerlerde D) konularda

K-8

6- Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonunda soru işareti kullanılmaz?

- A) Kurtuluş Savaşı'mız kaç yıl sürdü C) Bayramın coşkusundan ne yapacağını bilmedi
B) Cumhuriyet kutlamaları nasıl gidiyor D) Okuldaki törene kimler katılıyor

K-24

7- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hayal ürünü bir durum söz konusudur?

- A) Mustafa Kemal emrindeki birlikleri bütün gece yürüttü.
B) Çanakkale Boğazı'ndan geçen gemiler Ege'ye çıkar.
C) Gökyüzünde melekler şehitleri sevgiyle karşılıyor.
D) Conkbayırı'nın güneyindeki bir tepeden askerler kaçıyordu.

K-10

- I. Mustafa Kemal
II. yardım almaya
III. yanındaki subaylardan
IV. gönderdi
V. birini

8- Yukarıdaki sözlerden anlamlı ve kuralı bir cümle oluşturulsa, dizilişleri nasıl olur?

- A) I – V – IV – III – II C) V – II – IV – III – I
B) I – III – V – II – IV D) I – III – II – V – IV

K-13

9- Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcüklerden hangisi anlamca diğerlerinden farklıdır?

- A) Düşmanın sayısı çok, birliğe var, destek iste.
B) Dağın diğer yamacında onlarca düşman askeri var.
C) Çanakkale'de kefensiz yatan nice şehit var.
D) Cephaneniz yoksa süngü var, öyleyse ilerleyin.

K-9

10- Mimar Sinan, mimarlığındaki ustalığı, eserlerinin çokluğu, çeşitli oluşu, eşsizliği nedeniyle büyüktür.”

Yukarıdaki cümlede “büyük” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde yukarıdaki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Bahçe duvarında büyük bir delik açıldı.
- B) Şehirde büyük bir giyim mağazası açıldı.
- C) Büyük insanlar halklarının geleceği için çalışırlar.
- D) Ailenin en büyük çocuğunu askere yolladık.

K-13

11- Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi anlamca diğerlerinden farklıdır?

- A) Günlerce deniz gittikten sonra kara göründü.
- B) Üzerindeki gömlekte kara lekeler vardı.
- C) Bir akşam, Uzun Mehmet kara taşlarla çıkageldi.
- D) Çocuk resim defterine kara çizgiler çiziyordu.

K-5

12- “Bir akşam Uzun Mehmet eve on parça kara taşla geldi.”

Yukarıdaki cümlede aşağıdaki sorulardan hangisinin yanıtı yoktur?

- A) Kim? C) Niçin?
- B) Ne zaman? D) Nereye?

K-17

13- Aşağıdaki cümlelerden hangisi sebep – sonuç ilişkisi bildirir?

- A) Yeni gelen öğretmen için güzel şeyler söyleniyor.
- B) Bilim adamları için yeni cihazlar üretmek artık çok kolaydır.
- C) Uzmanlar, yaşam kalitesini artırmak için yeni buluşlar yapmaktadır.
- D) Çocuklar için hayat çoğu zaman oyundur.

K-19

14- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde insana özgü bir özellik başka bir varlığa aktarılmamıştır?

- A) Ağaçlar dallarını sevgiyle yaymıştı.
- B) Deniz sakin ve ağırbaşlı duruyordu.
- C) O kadar çalıştım ki bilgisayar da esnemeye başladı.

D) Yol aşağıya doğru daralarak uzanıyordu.

“Keyfince akmayacak gayrı,
Seyhan, Sakarya, Tunca,
Alabildiğine yeşermiş tohum,
Rahat topraklar boynunca.”

K-12

15- Yukarıdaki dördlükte özellikle hangi alandaki gelişme vurgulanmaktadır?

- A) Sanayi C) Tarım
B) İhracat D) Sosyal hayat

K-3

16- “Cümle dertler tükenir bir gün.”

Yukarıdaki mısradaki geçen “cümle” sözcüğünün yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?

- A) Hepsi C) bütün
B) birtakım D) birçok

K-8

17- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama yanlış yapılmamıştır?

- A) Çanakkale’de yatar nice kefensiz şehit.
B) Upuzun yollar uzak şehirleri birbirine bağlar...
C) Ankaradan Siirte yeni doktorlar gönderildi.
D) Yeni atanan müdür’ümüz törende konuşma yaptı.

K-20

“Nasıl da cömertti toprak ana,
Sere serpe uzardı
Dalların gökyüzüne,
İçten bir türküyü yaşamak
O günler nerede !”

18- Yukarıdaki şiirde hakim olan duygu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mutluluk C) Özlem
B) Kıskançlık D) Gurur

K-24

“Ağaçlar baltacıların geldiğini hışırtı sesiyle birbirlerine haber veriyorlar.

19- Yukarıdaki cümleye benzer abartılı bir anlatım aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Çocuk, kuşların yuvasını bozduğu için günlerce pişman oldu.
- B) Şehrin kalabalığında insan kuş seslerini özler.
- C) Ağaçsız kalan topraklar, öfkelerini heyelanla gösterdiler.
- D) Bahar gelince bahçede açılan çeşit çeşit çiçeklere hayran oluyor.

K-19

“Sahil şeridinde bulunan ormanda ev yapmak için kesilen ağaçlar kendi aralarında konuşup vedalaşırken, ağaçları kesen baltanın bile içi kan ağlıyordu.”

20- Yukarıdaki cümlede hangi varlıklara, insana özgü özellikler kazandırılmıştır?

- A) ağaç -balta
- B) orman – balta
- C) ev –balta
- D) sahil – ağaç

K-7

“Tiyatroya hepimizden önce geldiniz. de hemen sizden sonra geldik. Bence arkadaşlarımdan da gelecek.”

21- Yukarıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun sözcükler getirildiğinde aşağıdakilerden hangisi açıkta kalır.

- A) Siz
- B) Onlar
- C) Biz
- D) Birkaçı

K-13**22- Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisinin sestışı yoktur?**

- A) Arada sırada mektup yaz.
- B) Bütün güller bu yıl kırmızıya büründü.
- C) Artık yüzünü görmek istiyorlar.
- D) Çok güzel doğa resimleri çiziyor.

K-21

“Flüt, utanarak nasıl terlediğini ve soğuk sulara yüzdüğünü anlattı.”

23- Yukarıdaki cümlede geçen sözcüklerden hangisi bir varlığın özelliğini belirtmek için kullanılmıştır?

- A) nasıl
- B) utanarak
- C) sularda
- D) soğuk

K-22

24- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nesnel bir yargı vardır?

- A) Resim ve müzik birer sanat dalıdır. C) Tuvale çok güzel bir doğa manzarası çizdi.
B) İnsanlar sanatın değerini anlamıyorlar. D) Sanat, insan ruhunu dinlendirir.

K-12

25- Kentler yıkılıyor, insanlar ölüyor, ama resimler, heykeller, kitaplar kalıyor.”

Yukarıdaki sözü söyleyen bir kişi sanatın hangi yönüne dikkat çekmek istemektedir?

- A) güzelliğine C) insanları etkilediğine
B) kalıcılığına D) orijinalliğine

K-2

26- “Ağır – hafif” sözcükleri arasındaki ilişki aşağıdaki sözcük eşlemelerinden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) yumuşak – geniş C) zor – güç
B) dolu – boş D) basit – kolay

K-9

27- “Isınmak” sözcüğü hangi cümlede mecaz anlamda kullanılmıştır?

- A) Üşüyen çocuk çorbayı içince ısındı. C) Oyuncular önce ısınma turları attı.
B) Bahar gelince her taraf ısındı. D) Yeni işine birkaç günde ısındı.

K-23

28- Aşağıdaki verilen deyim ve açıklayıcısı eşleşmelerinden hangisi yanlıştır?

- A) Bindiği dalı kesmek – çok yararlı bir iş yapmak
B) Karnı zil çalmak – çok acıkmış olmak
C) Gözlerinin içi gülmek – çok sevindiği yüzünden belli olmak
D) Görmüş geçirmiş olmak – görgülü, bilgili, tecrübeli olmak

K-16

29- Aşağıdaki cümlelerden hangisi betimleyici bir anlatım özelliğindedir?

- A) Kervan yolculuğunda birçok şehirden geçtik.
B) Dağlar renk renk çiçekler ve bitkilerle bezenmiş.

- C) Yazarın en büyük amacı eserlerini yabancı dile çevirtmekti.
D) Dağ evinde kaldığımızda arkadaşlardan nice öykü dinledik.

K-24

30- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde duygusal abartılı öğelere yer verilmiştir?

- A) İtfaiyeciler günlerdir orman yangını söndürmekle uğraşiyor.
B) Orman yangını, ağzını açmış ateşten bir canavar gibi ilerliyor.
C) Tatilcilerin düşüncesizliğinden büyük bir orman yangını çıktı.
D) Orman sakinleri dehşet içinde ormandan kaçıyordu.

K-1

31- Aşağıdaki sözcüklerden hangisinin yazımı yanlıştır?

- A) Yalnız C) Yalın
B) Cild D) Ekşi

Ormandaki ağaçların hışırtılarıyla sarı kanaryanın sesi bir melodiyi andırıyordu. Karganın sesi ise orman kötü olduğundan orman sakinlerini rahatsız ediyordu. Kanaryanın güzel sesi sadece, karganın hoşuna gitmiyordu. Bu yüzden siyah tüylü karga sarı tüylü kanaryanın konuştuğu ağaçtan ayrıldı. Bu kadar tatlı bir ses nasıl kıskanılırdı? Kanarya, ötmesini kıskanan karganın kendisini terk etmesinin üzüntüsüyle dururken, iki çocuğun gelmekte olduğunu gördü. Hem de ellerinde bir kafesle kanaryanın olduğu ağaca doğru. Kafesin içinde kendisi gibi sarı tüylü bir kanarya vardı. “Olamaz, olamaz. Gördüğüm bir kanarya bu” dedi. Ağacın altına gelen çocuklardan biri kafesin kapağını açtı. Serbest kalan kanarya çocuğa “Sağol!” dedikten sonra uçup diğer kanaryanın yanına kondu ve “Merhaba!” diyerek onu selamladı.

32. - 33. soruları yukarıdaki parçadan hareketle yanıtlayınız.

K-22

32- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazarın duygularına yer verilmemiştir?

- A) Sarı kanaryanın sesi bir melodiyi andırır.
B) Bu kadar tatlı bir ses nasıl kıskanılırdı?
C) Kafesin içinde kendisi gibi sarı tüylü bir kanarya vardı.
D) Kıskanç karganın sesi kanaryanunki kadar güzel değil.

K-14

33- Parçada aşağıdakilerden hangileri arasında bir karşılaştırma yapılmıştır?

- A) Ağaçlar – kanaryalar C) Kanaryanın sesi ile karganın sesi
B) Kanarya – çocuklar D) Hışırtı - melodi

“Biçer ekinini, sürer harmanı,
Esen yellerinen savurur onu.
Bol gelirse dane ile samanı,
O sene ırahat kışlar çiftçiler.”

K-2

34- Dörtlükte, aşağıdaki sözcüklerden hangisinin karşıt anlamlısı vardır?

- A) Kıt C) Çok
B) Verimli D) Üretmek

K-3

Genellikle masa başında oturan, kitap okuyan ve sadece kalem ya da bilgisayar kullanan bütün insanlar gibi ben de elle yapılan işlerde başarılı değilimdir. Bundan dolayı elinden bir iş gelen, üretken, becerikli, yaptıkları ve eşyalarla hayatımızı kolaylaştıran ustalara ve işçilere karşı içimde sonsuz bir minnet duygusu vardır.

35- Parçadaki altı çizili sözcüğün taşıdığı anlam aşağıdakilerden hangisiyle aynıdır?

- A) Bu yüzden üretilen mallar hemen pazarlanıyor.
B) Her ne olursa olsun yarın ki el işi sergisine katılacağız.
C) Oysa kullandığımız eşyalar, uzun bir bilgi birikiminin eseridir.
D) Çünkü uzun zamandır atölyede çalışıyor.

Çoğumuz çeşitli şeylerden korkarız. Bu korkular, hayatımızın çeşitli dönemlerinde değişiklikler gösterebilir. Bebeklik döneminde anne babamız yanımızda olmadığına korku duyarız. Biraz daha büyüdüğümüzde okula başlamak, yeni gruplara katılmak, evimizden uzaklaşmak bizi endişelendirebilir. Hayvan beslemekten, yüzmekten, karanlıktan korkabiliriz. Tüm bu korkular doğaldır. Ancak, bu korkular yaşantımızı, ailemizi ve arkadaşlarımızla olan ilişkilerimizi olumsuz yönde etkilerse fobi haline gelmiş demektir. Fobi, gerçekte korku yaratmayacak bir duruma karşı aşırı korku duyma, bu korkuyla karşı karşıya kalmamak için o davranışta bulunmama olarak tanımlanır. Örneğin, asansöre binmekten korkan bir kişi, aslında asansörün teknik olarak sağlam olduğunu bildiği hâlde merdivenleri kullanır. Bu korkuyla yüz yüze gelmemek için de merdivenden çıkmanın sağlık açısından daha yararlı olduğunu söyleyebilir.

36. – 37. soruları yukarıdaki parçadan hareketle yanıtlayınız.

K-4

36- Parçaya göre korkularımız ne zaman fobiye dönüşür?

- A) Korkular, çevresel baskılarla arttığı zaman
- B) Yaşantımız, ailemiz ve arkadaşlıklarımız olumsuzca etkilendiği zaman
- C) Korkular yaşantımızın değişik dönemlerinde arttığı zaman
- D) Korkular, ailemiz ve arkadaşlar tarafından anlaşıldığı zaman

K-6

37- Parçadan aşağıdaki yargıların hangisi çıkarılamaz?

- A) İnsan, hayatının çeşitli dönemlerinde farklı şeylerden korkabilir.
- B) İnsanların korku duygusunu yaşamaları doğal değildir.
- C) Fobisi olanlar korkularının gerçek nedenini saklarlar.
- D) Fobiler çoğu zaman insan yaşantısını olumsuz etkiler.

CUMHURİYET

Ata'nın çizdiği amaca vardık,
Bizim isteğimiz cumhuriyet.
Korunur hakkımız vatanda artık,
Bizim desteğimiz cumhuriyettir

Hiç kimseye değil; Allah'a kuluz,
Neler imal eder, neler dokuruz,
Hepimiz çalışırız, yazar, okuruz;
Bizim desteğimiz cumhuriyettir.

Getirdi bizlere medeniyeti
Kazandık her insani meziyeti
Yaşasın Türkiye Cumhuriyeti
Bizim desteğimiz cumhuriyettir...
Enver Tuncalp

38. – 40. soruları yukarıdaki şiirden hareketle yanıtlayınız.

K-20

38- Aşağıdakilerden hangisi şiirde vurgulanmak istenen temel duygudur?

- A) Cumhuriyet sayesinde ülkemize çokça yeni mallar gelmiştir.
- B) Türk halkının hakkı cumhuriyetten önce korunmamıştır.
- C) Türkiye birçok ürünü üreten oldukça zengin bir ülkedir.
- D) Türk milleti her zaman cumhuriyete sahip çıkacaktır.

K-3

39- Aşağıdaki sözcüklerden hangilerinin yazılışı ayrı ama anlamları aynıdır?

- A) cumhuriyet – özgürlük
- B) şeref – meziyet
- C) vatan – yurt
- D) medeniyet -bağımsızlık

K-6**40- Şiirden aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılamaz?**

- A) Cumhuriyet, insanları başkasına kul olmaktan kurtarır.
- B) Cumhuriyet, insanların çalışmasını sağlar.
- C) Cumhuriyetin yaşaması için desteklemek gerekir.
- D) Cumhuriyet insanca yaşamayı kazandırdı.

Atatürk, insan hak ve hürriyetlerine önem verdiği için, Cumhuriyet'in ilanından sonra bu alanda birçok düzenleme yapıldı. Bugün, ülkemizde bütün vatandaşlarımızın kanunlarla korunmuş hakları ve hürriyetleri vardır. Anayasamızda bunlar tek tek belirlenmiş ve güvence altına alınmıştır. Vatandaşlar bu haklarını ve hürriyetlerini sorumluluk bilinciyle kimseye zarar vermeden kullanırlar. Ülkemiz vatandaşı olan herkesin yaşama hakkı vardır. Kanunlar karşısında tüm vatandaşlar eşittir. Kimsenin özel hayatına karışılmaz, kimse zorla çalıştırılmaz. Herkesin istediği yerde oturma, haberleşme, seyahat etme hürriyeti vardır. Ayrıca herkes için düşünce ve kanaatini ifade etme hürriyeti, din ve vicdan hürriyeti, öğrenim görme hürriyeti vardır.

41. – 44. soruları yukarıdaki parçadan hareketle yanıtlayınız.**K-4****41- Parçaya göre vatandaşlar kendilerine tanınan hakları nasıl kullanmaktadırlar?**

- A) Sorumluluk bilinciyle kimseye zarar vermezler.
- B) Hak ve hürriyetlerini son noktasına kadar kullanırlar.
- C) Sorumluluk duygusu taşımazlar.
- D) Zor durumda kaldıklarında, resmi yollara başvururlar.

K-4**42- Aşağıdakilerden hangisi vatandaşlara tanınan hak ve hürriyetlerden biri değildir?**

- A) Düşüncelerini özgürce ifade etme
- B) Dini ibadetlerini serbestçe yapma
- C) İnsanları dinsel törenlere katılmaya zorlama
- D) Ülke içinde seyahat etme, haberleşme

K-11**43- Parçaya göre aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?**

- A) Tüm vatandaşlar kanun önünde eşit haklara sahiptir.
- B) Vatandaşların hakları olduğu gibi sorumlulukları da vardır.
- C) Hiç kimse düşüncelerinden dolayı kınanamaz.
- D) Öğrenim görme hürriyeti belli bir yaşla sınırlandırılmıştır.

K-12

44- Yukarıdaki parçada vurgulanmak istenen temel düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Din ve vicdan hürriyeti her yerde ibadet etmeyi gerektirir.
- B) İnsanlar hak ve hürriyetlerini sorumluluk bilinci içinde kullanmalıdır.
- C) Ülkemiz vatandaşı olmayanların hak ve hürriyetleri yoktur.
- D) Düşünce ve kanaat hürriyeti gazetelerde kişinin istediği gibi yazı yazmasını sağlamalıdır.

K-5

“Gelibolu’da çarpışmalar bütün şiddetiyle devam ediyordu. Türk askeri, bir yandan üstün ateş gücüne sahip düşmanın dinmek bilmeyen bombardımanına, bir yandan türlü yokluk ve zorluklara aldırış etmeden kanları, canları pahasına yurdu azimle, inançla savunuyordu.”

45- Yukarıdaki paragrafta aşağıdaki sorulardan hangisinin yanıtı yoktur?

- A) Türk askeri nerede savaşmaktadır? C) Türk askeri nasıl savaşmaktadır?
- B) Türk askeri niçin savaşmaktadır? D) Türk askeri nereyi savunmaktadır?

Günümüzde dünyanın değişik yerlerinde yaşayan insanlar, birbirleriyle e –posta (elektronik posta) denilen yöntemle haberleşmektedir. Hızlı ve ucuz bir haberleşme yöntemi olan e –posta, internet kullanıcıları tarafından telefonla ya da mektupla haberleşmeye göre daha çok tercih ediliyor. Bunun nedeni, şehirlerarası ya da uluslararası görüşmeler açısından telefonun oldukça pahalıya mal olması, mektupla haberleşmenin de uzun sürede gerçekleşmesi ve e -postanın bilgisayar ve internet bağlantısının olduğu her yerde haberleşmeyi sağlamasıdır.

46. – 48. soruları yukarıdaki parçadan hareketle yanıtlayınız.

K-18

46- Yukarıdaki parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Eski ve yeni haberleşme yöntemleri
- B) Günümüzde internetle haberleşme yolları
- C) Haberleşmenin insan hayatına sağladığı yararlar
- D) Şehirlerarası ve uluslar arası görüşmelerin farklılıkları

K-17

47- Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi bir e – posta edinmenin nedenlerinden biri değildir?

- A) Hızlı bir haberleşme yöntemi olması
- B) Bilgisayar olan her yerde kullanılabilmesi
- C) Belli bir bilgi düzeyi gerektirmesi

D) Oldukça ucuz olması

K-11

48- Parçaya göre aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Günümüzde birçok haberleşme yöntemi kullanılmaktadır.
 B) E- posta ucuz ve hızlı bir haberleşme yöntemidir.
 C) Telefon görüşmeleri günümüzde ucuzlamıştır.
 D) E-postalar sadece internet bağlantılı bilgisayarlarla gerçekleşmektedir.

K-6

“Buluş, insan yaşamını kolaylaştıran yeni bir araç, gereç veya yöntemi bulma, ortaya çıkarma, üretme eylemi olarak tanımlanabilir. Yeni bir buluşla bir araç, gereç, makine ya da yöntem geliştirmek mümkündür. Bir buluşun en önemli özelliği, ürünün yeni, kullanışlı olması, insan hayatına kolaylık sağlaması ve problemlere çözüm bulmasıdır. İnsan hayatını kolaylaştırmak için sürekli yeni buluşlar gerçekleştirilir. Ancak buluş yaparken buluşun çevreye etkisini de düşünmek gerekir. Buluşumuz çevreyi kirlilememeli, doğa dostu olmalı, yeşil doğayı, mavi denizleri ve berrak göğü olumsuz etkilememeli. Bu nedenle buluş yaparken malzemenin geri dönüşümlü olması tercih edilen bir özellik olmalıdır.

49- Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi bir buluşun özelliklerinden değildir?

- A) Yeni olması
 B) Doğa dostu olması
 C) Problemlere çözüm getirmesi
 D) Kullanışının uzmanlık gerektirmesi

“Yollar büyüdükçe ferah,
 Bozkır yollara aşık,
 Bir dost el gibi uzamada
 Her yana ışık”

K-18

50- Yukarıdaki dörtlükte hangi alanlardaki gelişmelere değinilmektedir?

- E) ulaşım – enerji
 F) ulaşım – ekonomi
 C) eğitim – ekonomi
 D) sanayi – ticaret

K-21

51- “Atölye, zengin renklerle boyanmış tablolarla dolu, küçük ama sevimli, güzel bir çatı katıydı.”

Yukarıdaki cümlede geçen sözcüklerden hangisi bir varlık veya nesneyi niteleyemez?

- A) zengin C) atölye
B) ama D) küçük

K-15

52- “Gemi ile hiç görmediğimiz etkileyici adalara yol alıyor, yeni insanlar tanıyorum.”

Yukarıdaki cümlede geçen sözcüklerden hangisi diğerlerinden farklı bir ek almıştır?

- A) adalara C) tanıyorum
B) etkileyici D) insanlar

EK- 3**OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ KAZANIMLARI**

1. **K. İsmi hâl eki “-da –de”yi bağlaç olan “da, de”den ayırt eder.(3)**
2. **K. Metinlerdeki sebep sonuç ilişkilerini bulur. (2)**
3. **K. Noktalama işaretlerinin doğru kullanıldığı yerleri belirler. (3)**
4. **K.İsmi hâl eklerinden “-da –de”nin işlevlerini bilir.(2)**
5. **K. Düzeyine göre olan deyimlerin anlamlarını bilir. (3)**
6. **K. Şiirlerin temel özelliklerini bilir. (2)**
7. **K. Okuma sonrası metinle ilgili soruları cevaplandırır. (4)**
8. **K. Sayı, renk, şekil veya durum belirten sözcükleri belirler. (3)**
9. **K. Yazılışları ayrı ama anlamları aynı olan sözcükleri bilir. (2)**
10. **K. Karşıt anlam taşıyan sözcükleri belirler. (3)**
11. **K. Okuduğu metinlerle ilgili olarak 5N1K sorularını yanıtlar. (3)**
12. **K. Gerçek olaylarla hayal ürünü (olağanüstü) olayları birbirinden ayırt eder. (2)**
13. **K. Cümle içinde kullanılan deyimleri tespit eder. (2)**
14. **K. Karşılaştığı bilgi yanlışlarını belirler.(2)**
15. **K. Cümle içinde yer anlamı ifade eden sözcükleri belirler. (2)**
16. **K. Okuduğu parçalarda yapılan benzetmeleri belirler. (2)**
17. **K. Şiirin ana duygusunu belirler. (1)**
18. **K. Okuduğu parçanın konusunu belirler. (2)**
19. **K. Okuduğu parçada vurgulanan ana düşünceyi belirler.(1)**
20. **K. Okuduğu parçada vurgulanan yan düşünceleri belirler.(3)**

EK- 4**OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ****(MADDE ANALİZİ SONUCUNDA KALAN SORULAR)****K-3**

1. Aşağıdakilerin hangisinde iki nokta (:) işareti yanlış olarak kullanılmıştır?

- A) Türkiye'nin üç büyük şehri vardır: İstanbul, Ankara, İzmir.
- B) Öğretmen önce çocuklarla vedalaştı: sonra da okuldan ayrıldı.
- C) Öndeki subay askerlere şöyle seslendi: ileri marş!
- D) Atalarımız tasarruf için şöyle demiş: Ak akçe kara gün içindir.

K-4

2. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcüklerden hangisi soyut bir kavramı karşılamaktadır?

- A) Sağlıklı insanlar işlerinde başarılı olur.
- B) Dengesiz beslenmeden çocuk çok zayıflamış.
- C) Türkiye'nin doğusunda dağlar çoktur.
- D) Dünya Sağlık Örgütü fakir ülkelerde aşı kampanyaları düzenler.

K-10

3. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde karşıt anlamlı sözcükler kullanılmamıştır?

- A) Okulda küçükler büyüklere güzel bir oyun sergiledi.
- B) Eski sınıf kapıları yenileriyle değiştirildi..
- C) Derdimizi bil de bize yardım et.
- D) Sınav için gece gündüz çalıştı.

K-5

4. Aşağıdaki deyimlerin hangisinin anlamı yanlış verilmiştir?

- A) Göze girmek: Yaptığı işten dolayı beğenilmek.
- B) Gözden düşmek: Çok çalışmaktan yorulmak
- C) Kalp kırmak: Birini üzme
- D) Göz dikmek: Bir şeye sahip olmayı istemek

K-13**5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir deyim kullanılmıştır?**

- A) Bu yıl bahar erken geldi. C) Hastanın kalp çarpıntıları durdu.
B) İnsan kalbini kırmak doğru değildir. D) Bugün çok sevinçli bir haber aldık.

K-4**6. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili sözcük bir yerde bulunmayı ifade eder?**

- A) Çok çalışmaktan yorgun düştü. C) Meydanda yüzlerce insan toplandı.
B) Adamın dünyadan haberi yok. D) Bugün de hava güneşli olacakmış.

K-15**7. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi “yer” anlamı ifade etmektedir?**

- A) Mikro hap, madeni para büyüklüğünde yapılmıştır.
B) Herkesin düşündüğü tek hap hayali sonunda gerçekleşti.
C) Zar patlayınca ilgili odacıkta bulunan ilaç açığa çıkar.
D) Seri üretime geçildiğinde maliyeti düşer.

K-3**8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama işaretleri doğru olarak kullanılmıştır?**

- A) Bilemem, neresinde yurdun?
B) Yıkanmak halk arasında çok yaygın değildi!
C) Çocuk oyuncuğu mı sanıyorlar?
D) Öğretmen öğrencilerine şöyle dedi...
- Konumuz neydi?

K-15**9. Aşağıdaki cümlelerden hangisindeki altı çizili sözcük bir yerde bulunma anlamı ifade etmektedir?**

- A) Neşe besinidir ruhun hayatta C) Saat üçte otobüse biniyoruz.
B) Çocuklukta kemikler hızlı büyür. D) Bahçede oynayan çocuklara bakıyorum.

K-1**10. Aşağıdaki “da”lardan hangisi sözcükten ayrı yazılmaz?**

- A) Elim de uçurtmam kırlara gidiyorum C) Kuşlar da dallarda benim gibi mutludur
B) Köyümüz de çeşme suyuna kavuştu. D) Artık benim de güzel bir uçurtmam var.

K-13**11. Aşağıdaki dizelerin hangisinde bir deyim vardır?**

- A) Koru sağlığını bütün dertlerden
B) Zamanı gelince rahat et, uyu
C) Daima neşeli ol, dertleri kafaya takma
D) Temizlik en güzel arkadaşın olsun.

K-1**12. Aşağıdaki “da de”lerin hangisi diğerlerinden görevce diğerlerinden farklıdır?**

- A) Gez temiz havada, iç temiz suyu
B) Daima neşeli ol, dertleri at da
C) Neşe besinidir ruhun hayatta
D) Gül, neşeli ol her oyunda

K-8**13. Aşağıdaki dizelerin hangisinde sayı, renk, şekil, nitelik veya durum belirten bir sözcük yoktur?**

- A) Sonra daha süslü, söylenişi daha tatlı adlar vardır.
B) Eğer bir kedi görürseniz derin düşünceler içinde
C) Yalnızca kedi bilir bunu, kimselere de söylemez.
D) Desem ki, üç farklı adı olmalı her kedinin

K-4**14. Aşağıdaki altı çizili “de”lerin hangisinde bir yerde bulunma anlamı vardır?**

- A) Herhalde kedinin delirdiğini düşünürsünüz.
B) Bu adları da iyi biliriz hepsi de akla uygundur.
C) Öğrenciler her cuma bahçede oyunlar oynar.
D) Ki ne kadar araştırılsa da bulunamayacaktır.

K-1**15. Aşağıdaki cümlelerde geçen “de”lerden hangisi bir yerde bulunma anlamı ifade etmez.**

- A) Bu akşam sokakta birçok kedi gördüm.
B) Kediler evlerde beslenen sevimli hayvanlardır.
C) Evin bahçesinde oynayan çocuklar var.
D) Kardeşim Hasan da yeni bir kedi aldı.

K-9

16. Aşağıda yazılışları ayrı ama anlamları aynı olan sözcük eşleşmelerinden hangisi yanlıştır?

- A) isim – ad C) tatlı – süslü
B) sebep – neden D) zor – güç

KEDİLERE AD KOYMAK

Şu kedilere ad koymak, pek zor iştir doğrusu
Çocuk oyuncuğu mı sandınız? Değildir, bilesiniz.
Desem ki “Üç farklı adı olmalı her kedinin.”
Herhalde benim delirdiğimi düşünürsünüz.

Bir kere tüm ailenin kullandığı isim vardır,
Bunların hepsi de akla yatkın, bildiğimiz adlardır.
Mesela Tekir, Mınav, Afacan, Yağmur,
Cingöz, Pamuk, Fındık ya da Samur.

Sonra, daha süslü, söylenişi daha tatlı adlar da var,
Kimisi hanımlara, kimisi beylere yakışan adlar ...
Mesela Şirin’dir biri, Nazlı’dır; Karbıyık’tır, Tosundur.
Bu adları da iyi biliriz, hepsi de akla uygundur.

Ama bilin ki kediler daha özel adlara gerek duyar,
Her kedi daha özgün, daha saygın bir isim arar.
Başka türlü, o kedi kuyruğunu nasıl dik tutar,
Bıyıklarını gere gere, gururuna gurur katar?

Bu tür isimlerden de saymamı isterseniz, işte:
Mesela Mestan, Marsık, Pisingot, Zerrişte,
Yahut Pisican, Karamık, Sobukaze, Miserin.
Her biri sadece bir kediye verilir bu isimlerin.

Thomas Stearns Eliot

17.– 21. soruları yukarıdaki şirden hareketle yanıtlayınız.

K-7

17. Aşağıdakilerden hangisi kedilere takılan ad grubundan değildir?

- A) Tüm ailenin kullandığı isimler C) Kedilere özel daha özgün isimler
B) Hanımlara, beylere yakışan isimler D) Sevilen hayvan isimleri

K-14

18. Aşağıdakilerden hangisi kedilerle ilgili doğru bir bilgi değildir?

- A) Kedilere sahibinin sevdiği isimler verilir.
B) Kediler kendilerine konan isimlerden etkilenirler.
C) Kedilere ad koymak kolay değil.

D) Kedilere anlaşılması güç isimler verilir.

K-5

19. “Bunların hepsi akla yatkın, bildiğimiz adlardır.”

Yukarıdaki dizede altı çizili sözcük grubunun taşıdığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisiyle benzerdir?

- A) Kediye verdiğimiz isim akla uygundur.
- B) Okuduğu yazılardan hiçbir şey aklında kalmadı.
- C) Yavru kediler sabaha kadar çocuğun aklında kaldı.
- D) Bir anda kedileri dışarıda unuttuğu aklına düştü.

K-11

20. **Şiire göre kediler niçin kuyruğunu dik tutmaktadır?**

- A) Kendilerini sahiplerine sevdirmek için
- B) Gördüğü bir avın üstüne daha hızlı atlamak için
- C) Kendilerine yeni bir isim bulmak için
- D) Onlara daha özgün ve saygın biri sim verildiği için

K-19

21. **Şiirde vurgulanmak istenen temel düşünce aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Kedilere isim koymak oldukça basit bir iştir.
- B) Kediler ailelerin sevdiği evcil hayvanlardır.
- C) Kedi sahipleri, süslü ve söylenmesi tatlı isimleri seçerler.
- D) Kedilere ad koymanın farklı yolları vardır.

Eskiden büyük kentler, önemli uygarlıklar hep su kıyısına kurulurdu. Böylece kent halkı, gereksinim duyduğu suya kolayca erişirdi. İçmek, bitkileri sulamak ya da gemileri yüzdürmek için...

Suyun insan için en önemli kullanım alanlarından biri de yıkanmaktır. Ne var ki tarihe baktığımızda yıkanma ve temizlenme kültürünün son yüzyıllarda gelişmiş olduğunu görüyoruz. Yıkanma ve hamam Avrupa'nın büyük kentlerinde on beşinci yüzyılda görülmeye başlamıştı. Ne var ki bu dönemde yıkanmak demek fıçıya girmek demektir. Buharlı kabinleri yalnızca çok zenginler kullanabiliyordu. Yıkanmak halk arasında çok yaygın değildi.

Modern Avrupa yıkanmayı ve temizlenmeyi 1830'lardaki kolera salgınından sonra öğrendi. Kolerayla baş edebilmek için temizliğin öneminin farkına varan yetkililer girişimlerde bulunmaya başladılar. İngiltere'de evlere ve iş yerlerine su ve kanalizasyon şebekeleri kurdular. Evlerin içine banyo yapılması 1900'lü yıllarda yaygınlaştı...

22. – 29. soruları yukarıdaki parçadan hareketle yanıtlayınız.

K-2

22. Aşağıdakilerden hangisi eskiden kentlerin su kıyısında kurulmasının nedenlerinden biri değildir?

- A) Gereksinim duyduğu suya kolayca ulaşma
- B) Gemileri yüzdürme
- C) İçme suyu ihtiyacını karşılama
- D) Düşman saldırılarına karşı korunma

K-11

23. Parçaya göre Avrupalılar yıkanma ve temizlenmenin öneminin farkına nasıl vardılar?

- A) Başka ülkelere yaptıkları geziler sonucunda
- B) Evlere ve iş yerlerine kanalizasyon şebekleri kurulunca
- C) Yıkanma ve temizlenmenin kolerayı önlediğini anlayınca
- D) Buharlı kabinler Avrupa'da yaygınlaşmaya başlayınca

K-19

24. Parçada vurgulanmak istenen temel düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yıkanma kültürü Avrupa'da son yüzyılda gelişmiştir.
- B) Su ve yıkanma insan ve toplum hayatı için vazgeçilmez bir gereksinimdir.
- C) Tarih boyunca, büyük kentler, suya yakın yerlerde kurulmuştur.
- D) Yıkanma kültürü Avrupa'da çok eskilere dayanmaktadır.

K-7

25. Aşağıdakilerden hangisi yıkanma ve temizlik açısından Avrupa’da atılmış ileri bir adım değildir?

- A) Evlerin içinde banyo yapılması
- B) Fıçıda yıkanma kültürünün yaygınlaştırılması
- C) Ev ve iş yerlerine su ve kanalizasyon şebekelerinin kurulması
- D) Yıkanmanın halk arasında yaygınlaştırılması

K-20

26. Parçadan aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşamaz?

- A) Su, insanoğlunun yaşamı için varlığı zorunlu olan gereksinimlerden biridir.
- B) Yıkanma ve temizlik insanları salgın hastalıklardan korur.
- C) Hamam Avrupa’nın yıkanma kültürünün önemli simgelerinden biridir.
- D) Su ve kanalizasyon şebekeleri insan sağlığı için gereklidir.

K-8

27. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir varlığı niteleyen bir sözcük vardır?

- A) İçmek ve bitkileri sulamak için su kullanılırdı.
- B) Yıkanma, halk arasında yaygın değildi.
- C) Büyük kentler hep su kıyasına kurulurdu.
- D) Evlerin içine banyo yapılması sonra yaygınlaştı.

K-9

28. “Eskiden büyük kentler, önemli uygarlıklar hep su kıyasına kurulurdu. Böylece kent halkı, gereksinim duyduğu suya kolayca ulaşırdı.”

Yukarıdaki cümlede geçen sözcüklerden hangisi, “yazılışı ayrı ama anlamı aynı olan bir başka sözcükler” ilkesine göre yanlış bir sözcükle eşleştirilmiştir?

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| A) gereksinim – ihtiyaç | C) kent – şehir |
| B) hep – daima | D) kolaylıkla – zamanında |

Günümüzün modern hayatı, banyoların görünümünü değiştirdi. Artık banyolarımızda duşlar var. Duş hem banyoda az yer kaplıyor hem de yıkanmaya ayrılan zamanı kısaltıyor. Banyo yapmak bir tür zevk sayılıyor ve elbette uzun zaman istiyor. Oysa evden çıkmadan önce duşta geçirilen beş dakika insanı toplumsal yaşama hazırlıyor. Banyolarımızdaki lavabolar da leğen ve ibriğin yerini aldı. Eskiden el, yüz ya da ayakları yıkamak için leğen ve ibrik kullanılırdı.

Günümüzde sık yıkanmanın yalnızca güzel kokmak için değil, sağlığımız için de gerekli olduğunu biliyoruz. Salgın hastalıklarla mücadele, kendimizi temiz tutmaktan geçiyor. Ancak yıkanmanın kültürel bir yanı da var. Müslümanlar, ibadete başlamadan önce abdest alıyorlar. Hindular, ruhlarının arınmasını sağlamak için kutsal saydıkları Ganj nehrinde yıkıyorlar. Hristiyanlar, yeni doğan çocukları, vaftiz ayini denilen bir törenle yıkıyorlar.

Gökhan TOK

29. – 33. soruları yukarıdaki parçadan hareketle yanıtlayınız.

K-18

29. Yukarıdaki parçada işlenen konu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Günümüzde yıkanma ve yıkanmanın nedenleri
- B) İnsanların sudan yararlanma biçimleri
- C) İnsan sağlığını korumanın yolları
- D) Eski banyolarla günümüz banyoları arasındaki farklılıklar

K-7

30. Aşağıdakilerden hangisi yıkanmanın kültürel yanına bir örnek oluşturmaz?

- A) Hristiyanların yeni doğan çocukları vaftiz ayini töreniyle yıkamaları
- B) Müslümanların günde beş kez abdest almaları
- C) Sporcuların antremandan sonra yıkanmaları
- D) Hinduların Ganj nehrinde ruhlarını arındırmak için yıkanmaları

K-5

31. “Banyolarımızdaki lavabolar da leğen ve ibriğin yerini aldı.”

Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcük grubuyla aşağıdakilerden hangisi aynı anlamda kullanılmıştır?

- A) Okulumuz tören alanındaki yerini aldı.
- B) Babam arsanın 2 dönümlük yerini aldı.
- C) Teknolojinin gelişmesinde buluşlar önemli yer alıyor.
- D) Kamyonlar günümüzde kervanların yerini aldı.

K-8

32. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcüklerden hangisi bir varlığı özellik açısından nitelemez?

- A) Banyo yapmak uzun zaman ister.
- B) Müslümanlar ibadete başlamadan önce abdest alır.
- C) Salgın hastalıklarla mücadele temiz olmaktan geçer.
- D) Hristiyanlar yeni doğan çocukları vaftiz töreniyle yıkar.

Parlak, dere kıyısında çömelmiş, yanına yığıldığı kap kacağı, ince dere kumuyla ovuyordu. Parlak çalışmayı severdi. Çalıştıktan sonra oyun oynamak daha keyifli oluyordu. Küçük elleriyle, kocaman bakır tencereleri ovmaktan yorulmuyor, bir yandan da şarkı söylüyordu.

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

Parlak içini çekti,

- Bari sel gelmesel..

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

Cahit UÇUK

33. – 35. soruları yukarıdaki parçadan hareketle yanıtlayınız.

K-18

33. Yukarıdaki parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Köy evlerinin özellikleri
- B) Parlak'ın hoşlandığı oyun türleri
- C) Köyün sırtında yükselen dağın özellikleri
- D) Selin köyde meydana getirdiği zararlar

K-2

34. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep – sonuç ilişkisi vardır?

- A) Çalıştıktan sonra oynamak daha keyifli olurdu.
- B) Başı göğe varan dağın tepelerini yağmur bulutları sarmıştı.
- C) Dağın tepesi ne zaman bulutlansa köylerindeki dereye sel gelirdi.
- D) Sel, damların içinde ne bulursa sürüp götürürdü.

K-10

35. “Dere kıyısındaki alçak evleri su basardı.”

Yukarıdaki cümlede geçen sözcüklerden hangisinin anlamca karşıtı bulunmaktadır?

- A) Alçak C) dere
B) Kıyısındaki D) evleri

K-20

36. Parçadan aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşamaz?

- A) Köy, Zorbahan Dağı'nın eteğinde kurulmuştur.
B) Parlak, şarkı söylemeyi, oynamaktan daha keyifli görmektedir.
C) Köydeki derede sık sık sel oluşmaktadır.
D) Sel insan yaşamı için tehlikeli bir olaydır.

K-11

37. "Parlak, dere kıyısında çömelmiş, yanına yığıldığı kap kacağı ince dere kumuyla ovuyordu."

Cümlesinde aşağıdaki sorulardan hangisinin yanıtı yoktur?

- A) Kim? C) Nerede?
B) Ne zaman? D) Neyi?

KIRLARA GİDİYORUM

Kırlara gidiyorum
Elimde uçurtmam.
Kuşlar bekliyor gökte;
Çünkü uçurtmamda
Kuş resimleri var, canlanacaklar
Ben uçurunca.

Kırlara gidiyorum
Ekmek var torbamda.
Kuşlar
Beni gözlüyor dallarda
Ben torbayı açınca

Kırlara gidiyorum
Sevinç var kalbimde.
Tavşanlar,
Böcekler,
Sular yaşıyor yanımda
Ben kalbimle bakınca

Akşam
Kırdan dönüyorum
Uçurtmam ağaçta
Dallara takılı,
Ekmek kuşun gagasında,
Kalbim avucumda.

Cahit ZARİFOĞLU

38. – 41. soruları yukarıdaki şiirden hareketle yanıtlayınız.

K-20

38. Şair hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Uçurtma uçurmaktan hoşlanmaktadır.
- B) Uçurtmanın ağaçta takılmasına üzülmemektedir.
- C) Doğadaki hayvanları sevmektedir.
- D) Kırlara gitmekten mutluluk duymaktadır.

K-6

39. Aşağıdakilerden hangisi şiirin şekilsel özellikleriyle ilgili doğru bir bilgi değildir?

- A) Şiirdeki dizelerin hece sayısı eşit değildir.
- B) Dizelerin sonunda düzenli bir ses benzerliği yoktur.
- C) Şiir dördümlükler hâlinde yazılmıştır.
- D) Şiirde tek sözcüklü dizeler vardır.

K-12

40. Aşağıdakilerden hangisi hayal ürünü bir olay değildir?

- A) Uçurtmamdaki kuş resimleri canlandılar.
- B) Kuşlar gökte beni bekliyor.
- C) Uçurtmam ağaçta takılı kaldı.
- D) Sular yaşıyor yanımda

K-10

41. Aşağıdaki dizelerde altı çizili sözcüklerden hangisinin karşıt anlamlısı yoktur?

- A) Kırlara gidiyorum elimde uçurtmam
- B) Kırlara gidiyorum sevince kalbimde
- C) Kuşlar beni gözlüyor dallarda
- D) Akşam kırdan dönüyorum

BİR YER DÜŞÜNÜYORUM

Bir yer düşünüyorum yemyeşil,
 Bilemem neresinde yurdun.
 Bir ev günlük güneşlik
 Çiçekler içinde memnun.
 Bahçe kapısına varmadan daha,
 Baygın kokusu ıhlamurun.
 Gölgesinde bir sıra, der gibi:
 - Oturun.
 Haydi çocuklar, haydi.
 Salıncakları kurun.
 Başka dallarsa, eğilmiş:
 Yemişlerimizden buyurun.
 Rüzgar esmez, konuşur:
 Uçurtmalar uçun, çamaşırlar kuruyun.
 Mesut olun, yaşayın,
 Ana baba evlat torun...

Ziya Osman Saba

42. – 47. soruları yukarıdaki parçadan hareketle yanıtlayınız.

K-6

42. Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki şiirle ilgili bir özellik değildir?

- A) Şiir dördlükler hâlinde yazılmıştır.
- B) Şiir serbest bir şiir şeklidir.
- C) Şiir düz yazıya yakın bir şekilde yazılmıştır.
- D) Şiirde konuşmalara yer verilmiştir.

K-14

43. Aşağıdakilerden hangisi şairin düşündüğü yerle ilgili bir özellik değildir?

- A) Yemyeşil bir yerdir.
- B) Bahçesinde çiçekler ve ıhlamurlar vardır.
- C) Deniz sahilinde ormanlık bir yerdir.
- D) Ağaçların dallarında yemişler doludur.

K-12

44. Gerçek hayatta aşağıdakilerden hangisinin gerçekleşmesi mümkün değildir?

- A) Yeşillikler içinde bir eve sahip olma.
- B) Dalların yemişlerini çocuklara yedirmesi
- C) Rüzgarın uçurtmaları uçurması
- D) Ağaç dallarına salıncak kurulması

K-7

45. Şairin ruh hâli aşağıdakilerin hangisiyle açıklanabilir?

- A) Karamsar C) İyimser
B) Çalışkan D) Ümitsiz

K-16

46. Şiirde aşağıdaki varlıkların hangisine insan özelliği kazandırılmıştır?

- A) Çiçekler C) Ev
B) Uçurtmalar D) Rüzgâr

K-3

47. Şiirdeki iki nokta (:) işareti hangi amaçla kullanılmıştır?

- A) Açıklayıcı bilgi vermek amacıyla
B) Örnek vermek amacıyla
C) Konuşma sözlerini belirlemek amacıyla
D) Anlaşılmayan sözcükleri tanımlamak amacıyla

K-16

48. Aşağıdakilerin hangisinde bir benzetme yoktur?

- A) Doğa, yaşamın türküsünü söylemeye başlamıştır.
B) Gezegenimizin babası Güneş ilk ışıklarını yeryüzüne atmaktadır.
C) Kurşunlu Şelalesi yemyeşil bir incidir.
D) İnsan buralarda dolaşmaktan sonsuz bir haz alır.

EK- 5**Sevgili Öğrenciler,**

Aşağıdaki çalışma okuduğunu anlama yeterliliğinize ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla geliştirilmiştir. Aşağıda verilen maddelere cevaplarınızı maddelerin karşısında verilen uygun kutucuğa çarpı (X) işareti ile verebilirsiniz. Sizin vereceğiniz cevaplar, sadece bir anket formu geliştirmek için kullanılacaktır. İlginize ve katkınıza teşekkür ederiz...

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ**(FAKTÖR ANALİZİ SONUCUNDA KALAN MADDELER)**

Maddeler	HİÇ Emin Değilim	Çok Az Eminim	Biraz Eminim	Oldukça Eminim	Tamamen Eminim
1. Okuduğum bir parçada anlayamadığım bölümleri belirleyebilirim.					
2. Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim.					
3. Okuduğum her metni anlayabilirim.					
4. Okuduğum metinle ilgili resimlerden metnin konusunu kavrayabilirim.					
5. Okuduğunu anlamaya ilişkin testlerden yüksek puan alabilirim.					
6. Öğretmenlerimin yönlendirmesi olmaksızın okuyabilirim.					
7. Metinlerdeki temel ve yan düşünceleri belirleyebilirim.					
8. Okuma sonrasında açıklama ve özetlemeler yapabilirim.					
9. Okuma esnasında zihnimizi toparlayabilirim					
10. Okuduğum yazı ilgi çekici olmasa da okuma çalışmalarını tamamlayabilirim.					
11. Okuduklarımla ilgili sorular sorabilirim.					
12. Okuduğum metinlerle ilgili doğru tahminler yapabilirim.					
13. Okuduğunu anlama açısından sınıfta en iyilerden biriyim.					
14. Okuduğum zaman yazarın ne düşündüğünü anlayabilirim.					
15. Bir konu hakkında bilgi veren okuma parçalarını kolaylıkla kavrayabilirim.					
16. Okuduklarımı uzun süre hafızamda tutabilirim.					

17. Okuma zamanlarımı verimli kullanabilirim.					
18. Okuduğum yazıya ilişkin düşüncelerimi açık ve kısa olarak belirtebilirim.					
19. Okuduğum metinleri özetleyebilirim.					
20. Okuduğum metinlerle ilgili değerlendirmeler yapabiliyim.					
21. Okuma parçalarını anlayacak biçimde gözden geçirebilirim.					
22. Okurken etkili not alabilirim.					
23. Okuduğum parçayla ilişkili resim, tablo ve grafiklerin taşıdığı anlamı kavrayabilirim.					
24. Bir olayı anlatan öyküleyici metinleri kolaylıkla kavrayabilirim.					
25. Okunan parçayla ilgili yardımcı düşünceleri belirleyebilirim.					
26. Okuma saatlerinde kendimi iyi hissederim.					
27. Okuma etkinliklerinde sıkılmadan dikkatimi sürdürebilirim.					

EK-6**Sevgili Öğrenciler;**

Aşağıdaki çalışma ilköğretim 1. kademe 5. sınıf Türkçe dersi hakkındaki görüşlerinizi almak amacıyla geliştirilmiştir. Aşağıda verilen maddelere cevaplarınızı maddelerin karşısında verilen uygun kutucuğa çarpı (X) işareti ile verebilirsiniz. Sizin verdiğiniz cevaplar, sadece bir anket formu geliştirmek için kullanılacaktır. İlginize ve katkınıza teşekkür ederiz...

TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
1. Türkçe çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. Türkçe dersine çalışmak dinlendirir.					
3. Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.					
4. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
5. Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
6. Türkçe dersinden korkarım.					
7. İleride Türkçe'yle yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.					
8. Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.					
9. Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					
10. Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azaltılsa mutlu olurum.					
11. İleride Türkçe'yle ilişkisi en az olan bir meslek seçmek isterim.					
12. Türkçe dersiyile ilgili her şey ilgimi çeker.					
13. Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
14. Türkçe dersiyile ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
15. Mümkün olsa Türkçe yerine başka bir ders alırım.					

16. Türkçe dersi ödevlerini sıklımadan, zevkle yaparım.					
17. Türkçe dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.					
18. Boş zamanlarımda Türkçe dersiyle ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.					
19. Türkçe dersinde kendimi rahat hissederim.					
20. Bana göre Türkçe en çekici derstir.					
21. Türkçe dersi konuları azaltılsa sevinirim.					
22. Türkçe dersinden çekinmem.					
23. Türkçe dersine, sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
24. Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					
25. Kitap okumak en çabuk yorulduğum işlerdendir.					
26. Günün belirli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.					
27. Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan kaçınırım.					
28. Daha güzel konuşmak için kitap okurum.					
29. İnsanın en temel ihtiyaçlarından birinin okumak olduğuna inanıyorum.					
30. Ders kitapları dışında kitaplar okumaktan hoşlanmam.					
31. Tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.					
32. İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.					

EK- 7**GÖRÜŞME FORMLARI****Değerli Öğretmenlerim,**

Türkçe derslerinde İTS (İşbirlikli–Tartışma– Sorgulama) okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, derse karşı ilgileri ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin öz yeterlik algılarını geliştirmedeki etkililiğini belirlemek amacıyla uygulanmış olan etkinliklere ilişkin görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla geliştirilen görüşme soruları ektedir. Yapılacak bu çalışmada siz değerli öğretmenlerimizin büyük katkıları olacağı düşünülmektedir. İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Hacettepe Üniversitesi

EBB – EPÖ Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi

Cevdet EPÇAÇAN

Okul :..... Tarih ve Saat: Görüşmeci:

Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum izin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Sorular

- 1- Uygulamış olduğunuz İTS okuduğunu anlama stratejisi ile daha önceki Türkçe dersi etkinlikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- 2- İTS okuduğunu anlama stratejisinin amacı neydi? Hedeflenen amaca ulaşıldığını düşünüyor musunuz? Niçin?
- 3- İTS okuduğunu anlama stratejisinin size ve öğrencilerinize sağladığı katkılar nelerdir?
 - A) Öğrencilerinizin derse karşı ilgileri
 - B) Öğrencilerinizin okuma alışkanlığı kazanmaları
 - C) Öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi
 - D) Öğrencilerinizin okuduğunu anlamada kendi yeterli hissetme ve kendine güvenmeleri
 - E) Öğrencilerinizin sosyal becerilerinin gelişimi

- 4- İTS okuduğunu anlama stratejisinin sizce olumlu ve (varsa) olumsuz yönleri nelerdir?
- 5- İTS okuduğunu anlama stratejisinin yeniden düzenlenmesi işi size verilseydi bu tekniği yeniden nasıl düzenlerdiniz?
- 6- İTS okuduğunu anlama stratejisi başka derslerde de uygulanabilir mi? Niçin?

Değerli Öğretmenlerim,

Türkçe derslerinde TİÖD (Tahmin – İnceleme – Örgütleme, Özetleme – Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, derse karşı ilgileri ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin öz yeterlik algılarını geliştirmedeki etkililiğini belirlemek amacıyla uygulanmakta olan etkinliklere ilişkin görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla geliştirilen görüşme soruları ektedir. Yapılacak bu çalışmada siz değerli öğretmenlerimizin büyük katkıları olacağı düşünülmektedir. İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Hacettepe Üniversitesi

EBB – EPÖ Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi

Cevdet EPÇAÇAN

Okul :..... Tarih ve Saat: Görüşmeci:

Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum izin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Sorular

- 1- Uygulamış olduğunuz TİÖD okuduğunu anlama stratejisi ile daha önceki Türkçe dersi etkinlikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- 2- Sizce TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin amacı neydi?
 - Hedeflenen amaca ulaşıldığını düşünüyor musunuz? Niçin?
- 3- TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin size ve öğrencilerinize sağladığı katkılar nelerdir?
 - a. Öğrencilerinizin derse karşı ilgileri
 - b. Öğrencilerinizin okuma alışkanlığı kazanmaları
 - c. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi
 - d. Öğrencilerinizin okuduğunu anlamada kendi yeterli hissetme ve kendine güvenmeleri
 - e. Öğrencilerinizin sosyal becerilerinin gelişimi
- 4- TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin sizce olumlu ve (varsa) olumsuz yönleri nelerdir?

- 5- TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin yeniden düzenlenmesi işi size verilseydi bu tekniği yeniden nasıl düzenlerdiniz?
- 6- TİÖD okuduğunu anlama stratejisi başka derslerde de uygulanabilir mi? Niçin?

Sevgili Öğrenciler,

Türkçe derslerinde İTS (İşbirlikli – Tartışma- Sorgulama) okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama düzeyinizi, derse karşı ilginizi ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin öz yeterlik algınızı geliştirmedeki etkililiğini belirlemek amacıyla uygulanmakta olan etkinliklere ilişkin görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır.

Bu amaçla geliştirilen görüşme soruları ektedir. Yapılacak bu çalışmada siz sevgili öğrencilerimizin büyük katkıları olacağı düşünülmektedir. İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Hacettepe Üniversitesi

EBB – EPÖ Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi

Cevdet EPÇAÇAN

Okul :..... Tarih ve Saat: Görüşmeci:

Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum izin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Sorular

- 1- İTS okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı kaç derse katıldınız?
- 2- Türkçe dersinde yapılan bu çalışmaları nasıl buldunuz?
- 3- Yapılan çalışmaların hangileri *sizi mutlu etti*?
- 4- Katıldığımız İTS okuduğunu anlama stratejisi ile daha önceki Türkçe dersi etkinlikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- 5- Sizce İTS okuduğunu anlama stratejisinin amacı neydi?
 - a- Hedeflenen amaca ulaşıldığını düşünüyor musunuz? Niçin?
- 6- İTS okuduğunu anlama stratejisinin size sağladığı katkılar nelerdir?
 - b- Derse karşı ilgi
 - c- Okuma alışkanlığı kazanma
 - d- Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi
 - e- Okuduğunu anlamada kendi yeterli hissetme ve kendine güvenme
 - f- Sosyal becerilerinizin gelişimi
- 7- İTS okuduğunu anlama stratejisinin sizce olumlu ve (varsa) olumsuz yönleri nelerdir?

Sevgili Öğrenciler,

Türkçe derslerinde TİÖD (Tahmin – İnceleme – Örgütleme, Özetleme – Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama düzeyinizi, derse karşı ilginizi ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin öz yeterlik algınızı geliştirmedeki etkililiğini belirlemek amacıyla uygulanmakta olan etkinliklere ilişkin görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla geliştirilen görüşme soruları ektedir. Yapılacak bu çalışmada siz sevgili öğrencilerimizin büyük katkıları olacağı düşünülmektedir. İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Hacettepe Üniversitesi

EBB – EPÖ Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi

Cevdet EPÇAÇAN

Okul :..... Tarih ve Saat: Görüşmecisi:

Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum izin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Sorular

- 1- TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı kaç derse katıldığınız?
- 2- Türkçe dersinde yapılan bu çalışmaları nasıl buldunuz?
- 3- Yapılan çalışmalar sizde nasıl bir değişiklik yaptı?
- 4- Katıldığınız TİÖD okuduğunu anlama stratejisi ile daha önceki Türkçe dersi etkinlikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- 5- Sizce TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin amacı neydi?
 - a- Hedeflenen amaca ulaşıldığını düşünüyor musunuz? Niçin?
- 6- TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin size sağladığı katkılar nelerdir?
 - a- Derse karşı ilgi
 - b- Okuma alışkanlığı kazanma
 - c- Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi
 - d- Okuduğunu anlamada kendi yeterli hissetme ve kendine güvenme
 - e- Sosyal becerilerinizin gelişimi
- 7- TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin sizce olumlu ve (varsa) olumsuz yönleri nelerdir?

EK- 8**GÖZLEM FORMU**

Bu gözlemin amacı, ilköğretim birinci kademe 5. sınıf Türkçe derslerinde İTS (İşbirlikli – Tartışma – Sorgulama) okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, derse karşı ilgi ve tutumları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına ilişkin etkilerini belirlemek için yapılan etkinlikleri ve öğrenme – öğretme sürecini betimlemektir. Gözlemler 5 boyutta gerçekleşecektir:

- Sınıf Ortamı
- Sınıf İçi Etkileşimler (Grup içi ve Gruplar arası etkileşimler)
- Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimi
- Öğrencilerin derse ve uygulanan etkinliklere karşı ilgileri, tutumları
- Etkinliklerle, öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algılarının gelişimi

Araştırma Soruları

- 1- Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik giriş etkinlikleri nasıl düzenlenmektedir?
- 2- Sınıf içinde gruplar nasıl oluşturulmaktadır?
- 3- Öğrenciler sınıf içindeki tartışmalara nasıl katılmaktadırlar?
- 4- Sınıfta grup içinde ve gruplar arasında nasıl bir etkileşim gözlenmektedir?
- 5- İTS Okuduğunu kavrama stratejisine uygun olarak etkinlikler nasıl düzenlenmektedir?
- 6- Öğrencilerin derse karşı ilgileri ve derse katılımları nasıl gelişmektedir?
- 7- Öğrencilerin okuduğunu anlamaya öz yeterlik algıları nasıl gelişmektedir?

GÖZLEM FORMU

Bu gözlemin amacı, ilköğretim birinci kademe 5. sınıf Türkçe derslerinde TİÖD (Tahmin – İnceleme – Örgütleme, Özetleme – Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, derse karşı ilgi ve tutumları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına ilişkin etkilerini belirlemek için yapılan etkinlikleri ve öğrenme – öğretme sürecini betimlemektir. Gözlemler 5 boyutta gerçekleşecektir:

- 1- Sınıf Ortamı
- 2- Sınıf İçi Etkileşimler
- 3- Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimi
- 4- Öğrencilerin derse ve uygulanan etkinliklere karşı ilgileri, tutumları
- 5- Etkinliklerle, öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algılarının gelişimi

Sorular:

- 1- Okuma parçasıyla ilgili tahmin çalışmaları nasıl yapılmaktadır?
- 2- Tahmin aşamasındaki örgütlemeler, sınıflamalar ne şekilde yapılmaktadır?
- 3- İnceleme aşamasında parçayı anlamaya yönelik sorulara öğrenciler ne düzeyde cevap verebilmektedirler?
- 4- Öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılımı nasıldır?
- 5- Sınıf içinde sözlü ve yazılı anlatımlar, örgütleme ve özetlemeler nasıl gerçekleştirilmektedir?
- 6- Öğrencilerin derse karşı ilgileri ve katılımları nasıldır?
- 7- Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algıları nasıl gelişmektedir?

Ek: 9

İşlem Zaman Çizelgesi

Ek: 10

ETKİNLİKLER

**İTS (İŞ BİRLİKLİ –TARTIŞMA SORGULAMA)
OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİ**

KEDİLERE AD KOYMAK

İTS okuduğunu anlama stratejisi doğrultusunda düzenlenen etkinlikler adım adım işlenir. İTS'nin adım adım işlenişinin nedeni birlikte öğrenme, tartışma ve sorgulama sıralamasını işlemeye yönelik bir girişim olmasıdır. Önce genel yönergeler sunulur sonra adımların nasıl uygulandığı anlatılır ve buna göre tekniğin işlenişi aşağıda adımlar hâlinde verilmektedir:

Adım-1: Gruplar oluşturulur.

Öğretmen, sınıfa girdikten sonra öğrencileri farklı başarı düzeylerinden ve en az 4 öğrenciden oluşan gruplara dağıtır. Öğrencilere bundan sonra ders etkinliklerini grup içinde iş birliği yaparak, tartışarak ve okuma parçalarını sorgulayarak işleyeceklerini söyler.

Adım-2: Birtakım Soru Hazırlanır.

Öğretmen okunacak metnin çok yönlü olarak anlaşılmasını, tema çerçevesinde kazandırılması amaçlanan kazanımlara ulaşmayı sağlayacak ve metnin içeriğine ve uzunluğuna göre sayısı değişebilen birtakım soru hazırlar.

Kedilere Ad Koymak” isimli şiire yönelik öğretmenin hazırlayabileceği sorulardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- 1- Kedilere ad koymak niçin çocuk oyuncağı değildir?
- 2- Şair, niçin okuyucuların kendisinin delirdiğini düşüneceğini söylemektedir?
- 3- Kedilere kaç farklı isim konulmaktadır?
- 4- Aileler kedilere nasıl isimler koymaktadır?
- 5- Bazı kedi isimleri niçin tatlı ve söylenişi daha tatlı isimlerdir?
- 6- Şair, kedinin kuyruğunu dik tutmasını neye bağlamaktadır?
- 7- Size göre, kedilere konan isimlerden hangilerinin anlamları anlaşılabilir? Tartışınız.

- 8- Sizce, kediler kendileri için özel bir isim arar mı? Niçin?
- 9- Şair, kedilerin derin düşünceler içinde görünmesini neye bağlamaktadır?
- 10- Şair, kediler için “ düşünür, düşünür, düşünür de durur.” Sözüünü söylemekle kedileri neye benzetmiştir?
- 11- Şairin vermek istediği ana duygu nedir? Açıklayınız.
- 12- Şiirin sizde uyandırdığı duygular nelerdir? Açıklayınız.
- 13- Şiirde geçen “de” “da”lardan hangileri bir yerde bulunma anlamı ifade etmemektedir? Açıklayınız.
- 14- Şiirde geçen “-de” lerden hangileri bir yerde bulunma anlamı ifade etmektedir? Açıklayınız.
- 15- Sevdiğiniz hayvanlar nelerdir? Niçin?
- 16- Şiirde varlıkları sayı yönünden niteleyen sözcükler hangileridir? Açıklayınız.
- 17- “Genç adam, elindeki poşetleri yere bırakıp yaşlı kadına yeni mağazanın yolunu tarif etti.” **cümlesinde geçen sözcüklerden hangileri kendilerinden sonra gelen bir sözcüğü durum yönünden nitelemektedir?**
- 18- Sizce kedilere ne tür isimler konulmalıdır? Açıklayınız.
- 19- Şiire göre kedilerin ortak özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 20- “Bunların hepsi de akla yatkın, bildiğimiz adlardır.” **Mısrasındaki deyimle şair neyi anlatmak istemektedir? Açıklayınız.**
- 21- Çevrenizde ne tür evcil hayvanlar beslenmektedir? Açıklayınız.
- 22- Şiirde hangi dörtlüklerde sebep –sonuç anlamı vardır? Açıklayınız.
- 23- Şiire göre kedilerin aradığı esrarlı ismin özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 24- Şiirin şekilsel özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 25- Aşağıda verilmiş olan sözcüklerle aynı anlama gelen sözcükleri boş bırakılan yere yazınız.

İsim Zor

Özgün Hanımlar

Beyler Saymak

Akla yatkın..... Tüm

26- Aşağıdaki söz gruplarının taşıdığı anlamı açıklayınız.

Akla uygun:

Zihni dalmak:

Cismini unutmak:

Çocuk oyuncuğu sanmak:

Beylere yakışan adlar:

Gururuna gurur katmak:

Derin düşünceler içinde olmak:

Düşünüp durmak:

27- Şiirde ilginizi en çok çeken, en çok sevdiğiniz bölüm neresidir? Nedenini açıklayınız.

28- Şiirle birlikte verilmiş olan resimlerden yararlanarak kedilere dair küçük bir öykü yazınız.

Adım – 3: Gruplar Şiiri Tartışır, Soruları Bölüştürür.

Öğretmen öğrencilere soruları dağıtmadan önce, öğretmen ve öğrenciler tarafından şiir birkaç kez okunur. Okumaların ardından öğretmen öğrencilerden resimlerle şiirde işlenen temayı karşılaştırmalarını, kedilere ad koymanın nedenlerini, evde evcil hayavan barındırmaya ilişkin görüşleri tartışmalarını ister. Bu aşamada öğrenciler şiiri aşağıdaki açılardan tartışırlar:

- Şiirle başlığın uyumu sağlanmış mı?
- Resimler, şiirde verilmek istenenleri açıklıkla anlatabiliyor mu?
- Resimlerden hareketle şiirin içeriğini tahmin etmek mümkün müdür? Açıklayınız.

Bu tartışmalardan sonra, öğretmen her bir gruba sorularını dağıtır.

Adım -4: Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar.

Öğretmen her grubun soruların üzerinde çalışmasını ister. Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirilir. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlanır. Öğrenciler, düşüncelerini ifade etmeye, tartışmaya ve soruları cevaplamaya teşvik edilir. Grup içi tartışmalarla sorular yazılı olarak cevaplandırılır.

Adım -5: Gruplar Cevaplarını Sunar, Yeni Sorular Ekler ve Tartışır.

Gruplardan, yeniden birleşip cevaplarını birbirlerine söylemeleri, anlatmaları istenir. Öğrencilerin farklı bakış açılarıyla alternatif yanıtlar vermeye teşvik edilmeleriyle her bir sorunun tartışılması gerçekleştirilir. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri

sorular. Eğer eklenecekse bunlar tartışılır. Öğretmen bu aşamada örnek tartışma düşünme pratiklerini modellemek için tartışmaya etkinlikle katılır. Tüm sorular cevaplandıktan ve tartışmanın her yönüne yeterli biçimde değinildikten sonra etkinlikler başarılı olmuş olarak kabul edilir.

HAYDİ BANYOYA

SORULAR

- 1- Parçayla ilgili resimleri birkaç cümleyle anlatınız.
- 2- Eskiden büyük kentler neden su kıyısına kurulurdu? Kendi cümlelerinizle açıklayınız.
- 3- Yazar geçmişe gitmeyi niçin gerekli görmektedir? Açıklayınız.
- 4- Yazar, “yapacağımız ilk işlerden biri belki de burnumuzu tıkamak olacaktır.” Sözünü niçin kullanmaktadır? Açıklayınız.
- 5- Geçmişte Avrupa’da (15. y.y’da) yıkanma anlayışı nasıldı? Açıklayınız.
- 6- Modern Avrupa, yıkanmanın önemini ne zaman anladı? Açıklayınız.
- 7- Modern Avrupanın, bulaşıcı hastalıklarla baş etmek için ne tür çabalara giriştiğini açıklayınız.
- 8- Günümüzde kolera gibi bulaşıcı hastalıkların azalma nedeni sizce neler olabilir? Açıklayınız.
- 9- Orta Asya Türkleri arasında suyun niçin kutsal olduğunu açıklayınız.
- 10- 15. y.y’da Anadolu’ya gelen gezginler Türklerin en çok hangi özelliklerine hayran kalırdı? Açıklayınız.
- 11- Geçmiş yüzyıllardaki Avrupa ile Anadolu’yu su ve temizlik açısından karşılaştırınız.
- 12- Hamamın Anadolu’daki önemini açıklayınız.
- 13- Günümüz banyolarının özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 14- Eski hamamlarla günümüz banyolarını karşılaştırınız.
- 15- Yıkanma farklı kültürlerde hangi amaçlarla yapılır? Açıklayınız.
- 16- Parçadan, varlıkların özelliklerini renk, şekil, sayı, nitelik, durum yönünden belirten sözcüklerden en az beş tanesini belirleyiniz. Bu sözcükleri neden seçtiğinizi açıklayınız.
- 17- Salgın hastalıkların Müslümanlar arasında neden sık olarak görülmediğini açıklayınız?
- 18- “Banyo yapmak” ile “duş alma”yı karşılaştırınız.
- 19- Okuduğunuz parçada çıkarılabilecek dersler nelerdir? Açıklayınız.
- 20- Okuduğunuz parçada vurgulanmak istenen ana düşünce nedir? Açıklayınız.

- 21-** Beşinci paragrafı “5N1K” (Ne Zaman, Nerede, Neyi, Niçin, Nasıl, Kim?) sorularıyla irdeleyiniz.
- 22-** Aşağıdaki söz gruplarının anlamını parçadan hareketle yanıtlayınız.
 Temizlik timsali olmak:
 Temizliğin öneminin farkına varmak:
 Kutsallık kazanmak:
 Yıkanmaya ayrılan zamanı kısaltmak:
- 23-** Parçadan sebep – sonuç anlamı taşıyan cümleleri belirleyiniz.
- 24-** Türklerin Orta Asya’daki yaşamlarıyla Anadolu’daki yaşamlarını su kaynakları ve yıkanma bakımından karşılaştırınız.
- 25-** Parçada geçen aşağıdaki sözcüklerin yerine anlamca uygun bir biçimde getirilebilecek başka sözcükler kullanınız.
 Kent : Gereksinim:
 Erişirdi: Varsayalım: Timsal:
 Farkına varmak:
 Uygarlık: Salgın:
- 26-** Parçada geçen aşağıdaki sözcüklerin karşıt anlamlılarını belirleyip birer cümle içinde kullanınız.
 Zengin X Kolayca X
 Yaygın X Temizlik X
 İlkel X Isıtmak X
 Uzun X Kısaltmak X.....
 Eskiden X
- 27-** Parçada ilginizi en çok çeken bölüm hangisiydi? Açıklayınız.
- 28-** Su ve temizlik ile ilgili atasözü, deyim ve özdeyiş bularak açıklayınız.
- 29-** Parçada geçen ve sözcüklerden ayrı yazılan “de”leri belirleyip hangi anlamda kullanıldığını açıklayınız.
- 30-** Parçada geçen ve sözcüklerle bitişik yazılan “de”lerden hangileri zaman anlamı ifade etmektedir? Açıklayınız.
- 31-** Parçada geçen ve sözcüklerle bitişik yazılan “de”lerden hangileri bir yerde bulunma anlamı ifade etmektedir? Açıklayınız..

Adım – 3: Gruplar Okuma Parçasını Tartışır, Soruları Bölüşür.

Parçanın okunmasından sonra öğrenciler okuma parçasının içeriğini, konusunu, tartışır. Okuma parçasının içeriğiyle başlığın uyumunu karşılaştırırlar. Resimlerin okuma parçasıyla uyumluluğunu karşılaştırırlar.

Adım -4: Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar.

Öğretmen her grubun soruların üzerinde çalışmasını ister. Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirilir. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlanır. Öğrenciler, düşüncelerini ifade etmeye, tartışmaya ve soruları cevaplamaya teşvik edilir. Grup içi tartışmalarla sorular yazılı olarak cevaplandırılır.

Adım -5: Gruplar Cevaplarını Sunar, Yeni Sorular Ekler ve Tartışırlar.

Gruplardan, yeniden birleşip cevaplarını birbirlerine söylemeleri, anlatmaları istenir. Öğrencilerin farklı bakış açılarıyla alternatif yanıtlar vermeye teşvik edilmeleriyle her bir sorunun tartışılması gerçekleştirilir. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri sorular. Eğer eklenecekse bunlar tartışılır. Öğretmen bu aşamada örnek tartışma düşünme pratiklerini modellemek için tartışmaya etkinlikle katılır. Tüm sorular cevaplandıktan ve tartışmanın her yönüne yeterli biçimde değinildikten sonra etkinlikler başarılı olmuş olarak kabul edilir.

SEL (İTS)

SORULAR

- 1- Öykünün kahramanı Parlak'ın özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 2- Parlak niçin kaygılanmaktadır? Açıklayınız.
- 3- Selin geldiğini kimler nasıl haber verdi?
- 4- Okuma parçasında sebep sonuç anlamı ifade eden bölümleri belirleyiniz.
- 5- Köylüler Parlak'ı kurtarmak için neler yaptı? Açıklayınız.
- 6- Recep dayı ile Parlak suyun içinde iken hangi tehlikeyle karşı karşıya kaldılar?
- 7- Yaşadığımız çevrede yıkıma ve zarara neden olan doğal olaylar nelerdir? Örneklerle açıklayınız.
- 8- Aşağıdaki sözcük gruplarının taşıdığı anlamı açıklayınız?

Başı göğe varmak:.....

Elini çabuklaştırmak:

Sesini örtmek:

.....

Ellerine kuvvet toplamak:

Ne işe yarayacağını kestirememek:

.....

Yüreğinden taşan bir sevinçle gülümsemek:

.....

Ödü patlamak:

- 9- Okuma parçasında kullanılan (?), (-), (,), (!), (...) noktalama işaretlerinin hangi amaçla kullanıldığını açıklayınız.

- 10- Parçada geçen aşağıdaki sözcüklerin karşıt anlamlılarını belirleyip birer cümlede kullanınız?

İNCE X SEVMEK X

KÜÇÜK X KOCAMAN X

SICAKLIK X YÜKSEK X

AĞIRLAŞMAK X KORKUNÇ X

GÜRÜLTÜ X SEVİNÇ X

ÖVÜNMEK X

11- Parlak'ı parçada anlatılanlardan farklı bir şekilde kurtarmanız istenseydi nasıl kurtarırdınız? Açıklayınız.

12- Okuma parçasında sel neye benzetilmiştir?

13- Selin sebepleri ve sonuçları nelerdir? Açıklayınız.

14- Onun gürültüsüne de korkunçluğuna da alışmışlardır? Cümlesinin taşıdığı anlamı açıklayınız.

15- Sele karşı ne tür önlemler alınabileceğini açıklayınız.

16- Parçada geçen aşağıdaki sözcüklerin yerine anlamca uygun bir biçimde kullanılabilecek başka sözcükleri belirleyiniz.

KEYİFLİ BOĞUCU

TEPELERİNİ

KUVVETİYLE

İRİ SEVİNÇLE

YÜREĞİNDEN ÖVÜNEN

Parça içinde sözcüklerden ayrı olarak yazılmış olan “de” ve “da”ların hangi anlamda kullanıldığını açıklayınız?

17- Parçada geçen kahramanların sahip olduğu duyguları açıklayınız?

Parlak :

Recep dayı :

Köylüler:

Parlak'ın annesi:

Recep dayının annesi:

18- Öykü haritasını hazırlayınız?

- Olay nedir?
- Ana Karakterler kimlerdir?
- Yardımcı karakterler kimlerdir?
- Olay nerede geçmektedir?
- Olay ne zaman geçmektedir?
- Olayın ana düşüncesi nedir?

19- Öyküden çıkarılabilecek dersler (destekleyici düşünceler) nelerdir? Açıklayınız.

20- Okuduğunuz parçada hangi bölümlerde “Nerede?” sorusunun yanıtı vardır?

21- Öyküde varlıkların özelliklerini sayı, renk, şekil, durum yönünden belirten sözcükleri belirleyiniz.

22- Öyküdeki olayların gelişimini aşamalı (zincirleme) biçimde anlatınız.

Adım – 3: Gruplar Öyküyü Tartışır, Soruları Bölüştürür.

Bu aşamada öğrenciler öyküyü aşağıdaki açılardan tartışırlar:

- Öyküyle başlığın uyumu sağlanmış mı?
- Resimlerden hareketle öyküyü anlatınız.
- Resimlerden hareketle öykünün içeriğini tahmin etmek mümkün müdür? Açıklayınız.

Adım -4: Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar.

Öğretmen her grubun soruların üzerinde çalışmasını ister. Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirilir. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlanır. Öğrenciler, düşüncelerini ifade etmeye, tartışmaya ve soruları cevaplamaya teşvik edilir. Grup içi tartışmalarla sorular yazılı olarak cevaplandırılır.

Adım -5: Gruplar Cevaplarını Sunar, Yeni Sorular Ekler ve Tartışırlar.

Gruplardan, yeniden birleşip cevaplarını birbirlerine söylemeleri, anlatmaları istenir. Öğrencilerin farklı bakış açılarıyla alternatif yanıtlar vermeye teşvik edilmeleriyle her bir sorunun tartışılması gerçekleştirilir. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri sorular. Eğer eklenecekse bunlar tartışılır. Öğretmen bu aşamada örnek tartışma düşünme pratiklerini modellemek için tartışmaya etkinlikle katılır. Tüm sorular cevaplandıktan ve tartışmanın her yönüne yeterli biçimde değinildikten sonra etkinlikler başarılı olmuş olarak kabul edilir.

KIRLARA GİDİYORUM (İTS)

SORULAR:

- 1) Şiirin şekilsel özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 2) Şiirde işlenen konu nedir? Açıklayınız.
- 3) Şiirde hayal ürünü olaylar nelerdir? Açıklayınız.
- 4) Şiirin hangi bölümünde soyut olan bir nesne somut bir hâle getirilmiştir? Açıklayınız.
- 5) Şiirde sebep–sonuç anlamı taşıyan bölümleri belirleyiniz.
- 6) Şiirde, “neyi, nerede, nereden, nereye?” sorularının yanıtını veren sözcükleri belirleyiniz.
- 7) Şiirde, gerçek olan olaylarla hayal ürünü olayları ayı gruplar hâlinde tablolayınız.
- 8) Şiirde geçen aşağıdaki sözcüklerden hangilerinin karşıt anlamlılarının olduğunu belirleyiniz.

AÇINCA X SEVİNÇ X

YAŞIYOR XAKŞAM X

AĞAÇTA XSULAR X

GİDİYORUM XÇÜNKÜ X

UÇUÇRUNCA X

GÖZLÜYOR X

- 9) Resimden ve şiirin içeriğinden yararlanarak şiire başka hangi başlıklar verilebileceğini açıklayınız.

10) Şiirde hangi varlıklar neye benzetilmiştir?

11) Şiirde en çok hoşlandığınız bölüm hangisidir? Açıklayınız.

12) Nasıl bir çevrede yaşamak isterdiniz? Açıklayınız.

13) Şiirde işlenen ana duyguyu açıklayınız.

14) Şiirden çıkarılabilecek dersler nelerdir? Açıklayınız.

15) Parçayla birlikte verilmiş resimlerden hareketle bir öykü yazınız.

ve metnin içeriğine ve uzunluğuna göre sayısı değişebilen birtakım soru hazırlar.

Adım – 3: Gruplar Şiiri Tartışır, Soruları Bölüştürür.

Öğretmen öğrencilere soruları dağıtmadan önce, öğretmen ve öğrenciler tarafından şiir birkaç kez okunur. Okumaların ardından öğretmen öğrencilerden resimlerle şiirde işlenen temayı karşılaştırmalarını, kedilere ad koymanın nedenlerini, evde evcil hayavan barındırmaya ilişkin görüşleri tartışmalarını ister. Bu aşamada öğrenciler şiiri aşağıdaki açılardan tartışırlar:

- Şiirle başlığın uyumu sağlanmış mı?
 - Resimler, şiirde verilmek istenenleri açıklıkla anlatabiliyor mu?
 - Resimlerden hareketle şiirin içeriğini tahmin etmek mümkün müdür? Açıklayınız.
- Bu tartışmalardan sonra, öğretmen her bir gruba sorularını dağıtır.

Adım -4: Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar.

Öğretmen her grubun soruların üzerinde çalışmasını ister. Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirilir. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlanır. Öğrenciler, düşüncelerini ifade etmeye, tartışmaya ve soruları cevaplamaya teşvik edilir. Grup içi tartışmalarla sorular yazılı olarak cevaplandırılır.

Adım -5: Gruplar Cevaplarını Sunar, Yeni Sorular Ekler ve Tartışırlar.

Gruplardan, yeniden birleşip cevaplarını birbirlerine söylemeleri, anlatmaları istenir. Öğrencilerin farklı bakış açılarıyla alternatif yanıtlar vermeye teşvik edilmeleriyle her bir sorunun tartışılması gerçekleştirilir. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri sorular. Eğer eklenecekse bunlar tartışılır. Öğretmen bu aşamada örnek tartışma düşünme pratiklerini modellemek için tartışmaya etkinlikle katılır. Tüm sorular cevaplandıktan ve tartışmanın her yönüne yeterli biçimde değinildikten sonra etkinlikler başarılı olmuş olarak kabul edilir.

BİR YER DÜŞÜNÜYORUM (İTS)

BİR YER DÜŞÜNÜYORUM

Bir yer düşünüyorum yemyeşil,

Bilemem neresinde yurdun.

Bir ev günlük güneşlik

Çiçekler içinde memnun.

Bahçe kapısına varmadan daha,

Baygın kokusu ıhlamurun.

Gölgesinde bir sıra, der gibi:

- Oturun.

Haydi çocuklar, haydi.

Salıncakları kurun.

Başka dallarsa, eğilmiş:

Yemişlerimizden buyurun.

Rüzgar esmez, konuşur:

Uçurtmalar uçun, çamaşırlar kuruyun.

Mesut olun, yaşayın,

Ana baba evlat torun...

Ziya Osman Saba

SORULAR:

- 1- Şiirin şekilsel özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 2- Anlamını bilmediğiniz sözcükler nelerdir? Anlamlarını şiirden hareketle bulmaya çalışınız.
- 3- Şiirde işlenen konu nedir? Açıklayınız.
- 4- Şiirde hayal ürünü olaylar nelerdir? Açıklayınız.
- 5- Şairin düşündüğü yerin özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 6- Şiirde geçen ama resimde yer almayan bölümler nelerdir? Belirleyiniz.
- 7- Şiirde geçen iki nokta (:) işaretinin hangi amaçla kullanıldığını açıklayınız.
- 8- Şiirde, gerçek olan olaylarla hayal ürünü olayları ayı gruplar hâlinde tablolastırınız.
- 9- Şiirde geçen sözcüklerden hangilerinin karşıt anlamlılarının olduğunu belirleyiniz.
- 10- Resimden ve şiirin içeriğinden yararlanarak şiire başka hangi başlıklar verilebileceğini açıklayınız.

11- Şiirin hangi bölümünde betimleyici bir anlatım kullanılmıştır? açıklayınız

12- Şiirde hangi varlıklar neye benzetilmiştir?

13- Şiirde en çok hoşlandığınız bölüm hangisidir? Açıklayınız.

14- Şiirde işlenen ana duyguyu açıklayınız.

15- Parçayla birlikte verilmiş resimden ve şiirden hareketle bir öykü yazınız.

Adım – 3: Gruplar Şiiri Tartışır, Soruları Bölüştürür.

Öğretmen öğrencilere soruları dağıtmadan önce, öğretmen ve öğrenciler tarafından şiir birkaç kez okunur. Okumaların ardından öğretmen öğrencilerden resimlerle şiirde işlenen temayı karşılaştırmalarını, kedilere ad koymanın nedenlerini, evde evcil hayavan barındırmaya ilişkin görüşleri tartışmalarını ister. Bu aşamada öğrenciler şiiri aşağıdaki açılardan tartışırlar:

- Şiirle başlığın uyumu sağlanmış mı?
- Resimler, şiirde verilmek istenenleri açıklıkla anlatabiliyor mu?
- Resimlerden hareketle şiirin içeriğini tahmin etmek mümkün müdür? Açıklayınız.

Bu tartışmalardan sonra, öğretmen her bir gruba sorularını dağıtır.

Adım -4: Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar.

Öğretmen her grubun soruların üzerinde çalışmasını ister. Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirilir. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlanır. Öğrenciler, düşüncelerini ifade etmeye, tartışmaya ve soruları cevaplamaya teşvik edilir. Grup içi tartışmalarla sorular yazılı olarak cevaplandırılır.

Adım -5: Gruplar Cevaplarını Sunar, Yeni Sorular Ekler ve Tartışırlar.

Gruplardan, yeniden birleşip cevaplarını birbirlerine söylemeleri, anlatmaları istenir. Öğrencilerin farklı bakış açılarıyla alternatif yanıtlar vermeye teşvik edilmeleriyle her bir sorunun tartışılması gerçekleştirilir. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri sorular. Eğer eklenecekse bunlar tartışılır. Öğretmen bu aşamada örnek tartışma düşünme pratiklerini modellemek için tartışmaya etkinlikle katılır. Tüm sorular cevaplandıktan ve tartışmanın her yönüne yeterli biçimde değinildikten sonra etkinlikler başarılı olmuş olarak kabul edilir.

TİÖD OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİ

KEDİLERE AD KOYMAK

TAHMİN

- Öğrencilerden, şiiri okumadan önce resimleri gözden geçirerek şiirin içeriği ve işlenen tema hakkında tahminlerde bulunmaları istenir.
- Öğrenciler hem başlıktan hem de resimlerden hareketle, tahminlerini şiirin yapısına uygun olarak örgütlerler. Bu örgütlemeler, kavram haritaları, tablolar ve grafiksel şekillerde olabilir.

İNCELEME

Öğrenciler bu aşamada;

- Şiiri okumaya başlayarak şiirin yapısı, içeriği ve konusunu incelerler.
 - Anlamını bilmedikleri sözcükleri şiirden hareketle çözmeye çalışırlar.
 - Her dörtlükte anlatılmak istenenleri, geçen olayları, duygu ve düşünceleri önce sözlü sonra yazılı olarak anlatırlar.
 - Öğretmenin parçayla ilgili soracağı aşağıdaki soruları, önce sözlü, sonra yazılı olarak yanıtlarlar.
- 1- Kedilere ad koymak niçin çocuk oyuncağı değildir?
 - 2- Şair, niçin okuyucuların kendisinin delirdiğini düşüneceğini söylemektedir?
 - 3- Kedilere kaç farklı isim konulmaktadır?
 - 4- Aileler kedilere nasıl isimler koymaktadır?
 - 5- Şair, kedinin kuyruğunu dik tutmasını neye bağlamaktadır?
 - 6- Size göre, kedilere konan isimlerden hangilerinin anlamları anlaşılırdır? Tartışınız.
 - 7- Şair, kedilerin derin düşünceler içinde görünmesini neye bağlamaktadır?
 - 8- Şair, kediler için “ düşünür, düşünür, düşünür de durur.” Sözü söylemekle kedileri neye benzetmiştir?
 - 9- Şairin vermek istediği ana duygu nedir? Açıklayınız.
 - 10- Şiirin sizde uyandırdığı duygular nelerdir? Açıklayınız.
 - 11- Şiirde geçen “de” “da”lardan hangileri bir yerde bulunma anlamı ifade etmemektedir? Açıklayınız.

- 12- Şiirde geçen “-de” lerden hangileri bir yerde bulunma anlamı ifade etmektedir? Açıklayınız.
- 13- Şiirde varlıkları sayı yönünden niteleyen sözcükler hangileridir? Açıklayınız.
- 14- Şiire göre kedilerin ortak özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 15- “*Bunların hepsi de akla yatkın, bildiğimiz adlardır.*” Mısrasındaki deyimle şair neyi anlatmak istemektedir? Açıklayınız.
- 16- Şiirde hangi dörtlüklerde sebep–sonuç anlamı vardır? Açıklayınız.
- 17- Şiire göre kedilerin aradığı esrarlı ismin özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 18- Şiirin şekilsel özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 19- Aşağıda verilmiş olan sözcüklerle aynı anlama gelen sözcükleri boş bırakılan yere yazınız.

İsim Zor

Özgün Hanımlar

Beyler Saymak

Akla yatkınTüm

Bu etkinlikten sonra öğrenciler de soru oluşturmaya teşvik edilir.

ÖZETLEME VE ÖRGÜTLEME

Öğrenciler yukarıdaki soruları yanıtladıktan sonra, kavram haritaları, grupta ve görsel şekillerle şiirde anlatılanları aşağıdaki noktalardan örgütleme ve özetleme çalışırlar:

- 1- Kedilerin canlılar dünyasındaki yerini tablo veya kavram haritasıyla gösterme
- 2- Kedilere verilen isimleri grupta
- 3- Kedilere verilen esrarlı ismin özelliklerini maddeler hâlinde sıralama.

DEĞERLENDİRME

- Öğrenciler şiiri okumadan önceki tahmin aşamasında yaptıkları örgütlemelerle, incelemiden sonraki örgütlemeleri karşılaştırarak,
- Şiirde anlatılanları, şiire ilişkin duygu ve düşüncelerini özetleyerek,
- Anlaşılmayan noktalara açıklık getirecek sorulara yanıt vererek değerlendirirler.

HAYDİ BANYOYA

TAHMİN AŞAMASI

- 1- Bu aşamada okuma parçası gözden geçirilerek, içeriği, konusu tahmin edilir.
- 2- Başlık ve resimlere bakılarak parçanın konusunun ne olabileceği tahmin edilmeye çalışılır.
- 3- Tahminler, kavram haritaları, tablo ve grafiklerle görselleştirilmeye çalışılır.

İNCELEME AŞAMASI

- 4- Öğrenciler metni okumaya başlayarak konusunu belirlemeye çalışırlar.
- 5- Anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını cümleden hareketle çözmeye çalışırlar.
- 6- Okuma parçasında anlatılanları, paragraf paragraf alt başlıklarla açıklayınız.
 - a. Kentlerin su kıyısında kurulma nedenleri
 - b. Avrupa’da yıkanma ve temizlenme kültürü
 - c. Modern Avrupa’da yıkanma kültürü
 - d. Anadolu ve Müslüman Türklerde su ve yıkanma kültürü
 - e. Günümüz yıkanma kültürünün özellikleri
 - f. Banyo yapma ve duş alma

Her alt başlıkta işlenenler önce sözlü sonra yazılı olarak anlatılır.

Öğretmenin parçayla ilgili sorularına yanıtlar verilir.

- 1- İnsanlar suyu hangi alanlarda niçin kullanırlar. Maddeler hâlinde yazınız.
- 2- Yazar geçmişe gitmeyi niçin gerekli görmektedir? Açıklayınız.
- 3- Yazar, “yapacağımız ilk işlerden biri belki de burnumuzu tıkamak olacaktır.” Sözüyle neyi anlatmak istemektedir? Açıklayınız.
- 4- Modern Avrupa, yıkanmanın önemini ne zaman anladı? Açıklayınız.
- 5- Türklerin Orta Asya’da yıkanmaya gereken önemi vermemelerinin nedenlerini tartışınız.
- 6- 15. y.y’da Anadolu’ya gelen gezginler Türklerin en çok hangi özelliklerine hayran kalırdı? Açıklayınız.
- 7- Geçmiş yüzyıllardaki Avrupa ile Anadolu’yu su ve temizlik açısından karşılaştırınız.
- 8- Eski hamamlarla günümüz banyolarını karşılaştırınız.
- 9- Yıkanma farklı kültürlerde hangi amaçlarla yapılır? Açıklayınız.

10- Parçadan, varlıkların özelliklerini renk, şekil, sayı, nitelik, durum yönünden belirten sözcüklerden en az beş tanesini belirleyiniz. Bu sözcükleri neden seçtiğinizi açıklayınız.

11- “Banyo yapmak” ile “duş alma”yı karşılaştırınız.

12- Okuduğunuz parçada vurgulanmak istenen ana düşünce nedir? Açıklayınız.

13- Beşinci paragrafı “5N1K” (Ne Zaman, Nerede, Neyi, Niçin, Nasıl, Kim?) sorularıyla irdeleyiniz.

14- Aşağıdaki söz gruplarının anlamını parçadan hareketle yanıtlayınız.

Temizlik timsali olmak:

.....

Temizliğin öneminin farkına varmak:

.....

Kutsallık kazanmak:

.....

Yıkanmaya ayrılan zamanı kısaltmak:

.....

15- Parçadan sebep – sonuç anlamı taşıyan cümleleri belirleyiniz.

16- Su kaynakları açısından Türkiye'nin zengin ve fakir olan iki bölgesini karşılaştırınız.

17- Türklerin Orta Asya'daki yaşamlarıyla Anadolu'daki yaşamlarını su kaynakları ve yıkanma bakımından karşılaştırınız.

18- Parçada geçen aşağıdaki sözcüklerin yerine anlamca uygun bir biçimde getirilebilecek başka sözcükler kullanınız.

Kent : Gereksinim:

Erişirdi: Varsayalım:

Timsal:

Farkına varmak:

Uygarlık: Salgın:

19- Parçada geçen aşağıdaki sözcüklerin karşıt anlamlılarını belirleyip birer cümle içinde kullanınız.

Zengin X Kolayca X

Yaygın X Temizlik X

İlkel X Isıtmak X

Uzun X Kısaltmak X.....

Eskiden X

20- Parçada ilginizi en çok çeken bölüm hangisiydi? Açıklayınız.

21- Su ve temizlik ile ilgili atasözü, deyim ve özdeyiş bularak açıklayınız.

22- Parçada geçen ve sözcüklerden ayrı yazılan “de”leri belirleyip hangi anlamda kullanıldığını açıklayınız.

23- Parçada geçen ve sözcüklerle bitişik yazılan “de”lerden hangileri zaman anlamı ifade etmektedir? Açıklayınız.

24- Parçada geçen ve sözcüklerle bitişik yazılan “de”lerden hangileri bir yerde bulunma anlamı ifade etmektedir? Açıklayınız.

25- Bu etkinlikten sonra öğrenciler de soru oluşturmaya teşvik edilir.

ÖZETLEME VE ÖRGÜTLEME

Öğrenciler yukarıdaki soruları yanıtladıktan sonra, kavram haritaları, grupta ve görsel şekillerle “Haydi Banyoya” okuma parçasında anlatılanları örgütlemeye ve özetlemeye çalışırlar.

DEĞERLENDİRME

- Öğrenciler okuma parçasını okumadan önce, tahmin aşamasında yaptıkları örgütlemelerle, incelemiden sonraki örgütlemeleri karşılaştırarak,
- Parçada anlatılanları, su, yıkanma ve temizliğe ilişkin duygu ve düşüncelerini özetleyerek,
- Anlaşılmayan noktalara açıklık getirecek sorulara yanıt vererek değerlendirirler.

SEL (TİÖD)

TAHMİN AŞAMASI

Bu aşamada okuma parçası gözden geçirilerek, içeriği, konusu tahmin edilir. Başlık ve resimlere bakılarak parçanın konusunun ne olabileceği tahmin edilmeye çalışılır. Tahminler, kavram haritaları ve tablolarla görselleştirilmeye çalışılır.

İNCELEME AŞAMASI

A) Anlamını bilmediğiniz sözcükleri belirleyiniz. Anlamlarını cümleden hareketle belirleyiniz.

B) Öyküdeki olayların gelişimini aşamalı bir biçimde maddeler hâlinde anlatınız. Gerekli sınıflama ve örgütlemeleri yapınız.

C) Öyküyle ilgili olarak aşağıdaki soruları açıklayınız.

1- Öykünün kahramanı Parlak'ın özellikleri nelerdir? Açıklayınız.

2- Parlak niçin kaygılanmaktadır? Açıklayınız.

3- Selin geldiğini kimler nasıl haber verdi?

4- Köylüler Parlak'ı kurtarmak için neler yaptı? Açıklayınız.

5- Recep dayı ile Parlak suyun içinde iken hangi tehlikeyle karşı karşıya kaldılar?

6- Yaşadığımız çevrede yıkıma ve zarara neden olan doğal olaylar nelerdir? Örneklerle açıklayınız.

7- Aşağıdaki sözcük gruplarının taşıdığı anlamı açıklayınız?

Başı göğe varmak:.....

Elini çabuklaştırmak:

Sesini örtmek:

.....

Ellerine kuvvet toplamak:

.....

Ne işe yarayacağını kestirememek:

.....

Yüreğinden taşan bir sevinçle gülümsemek:

.....

Ödü patlamak:

8- Okuma parçasında kullanılan (?), (-), (,), (!), (...) noktalama işaretlerinin hangi amaçla kullanıldığını açıklayınız.

9- Parçada geçen aşağıdaki sözcüklerin karşıt anlamlılarını belirleyip birer cümlede kullanınız?

İNCE X SEVMEK X

KÜÇÜK X KOCAMAN X

SICAKLIK X YÜKSEK X

AĞIRLAŞMAK X

KORKUNÇ X

GÜRÜLTÜ X SEVİNÇ X

ÖVÜNMEK X

10- Parlak'ı parçada anlatılanlardan farklı bir şekilde kurtarmanız istenseydi nasıl kurtarırdınız? Açıklayınız.

11- Okuma parçasında sel neye benzetilmiştir?

12- Selin sebepleri ve sonuçları nelerdir? Açıklayınız.

13- “Onun gürültüsüne de korkunçluğuna da alışmışlardır?” Cümlesinin taşıdığı anlamı açıklayınız.

14- Sele karşı ne tür önlemler alınabileceğini açıklayınız.

15- Parçada geçen aşağıdaki sözcüklerin yerine anlamca uygun bir biçimde kullanılabilecek başka sözcükleri belirleyiniz.

KEYİFLİ BOĞUCU

TEPELERİNİ

KUVVETİYLE

İRİ SEVİNÇLE

YÜREĞİNDEN ÖVÜNEN

16- Parça içinde sözcüklerden ayrı olarak yazılmış olan “de” ve “da”ların hangi anlamda kullanıldığını açıklayınız?

17- Parçada geçen kahramanların sahip olduğu duyguları açıklayınız?

Parlak :

.....

Recep dayı

K.öylüler

Parlak'ın annesi

Recep dayının annesi

18- Öykü haritasını hazırlayınız?

- Olay nedir?
- Ana Karakterler kimlerdir?
- Yardımcı karakterler kimlerdir?
- Olay nerede geçmektedir?
- Olay ne zaman geçmektedir?
- Olayın ana düşüncesi nedir?

19- Öyküden çıkarılabilecek dersler (destekleyici düşünceler) nelerdir? Açıklayınız.

20- Okuduğunuz parçada hangi bölümlerde “Nerede?” sorusunun yanıtı vardır?

21- Öyküde varlıkların özelliklerini sayı, renk, şekil, durum yönünden niteleyen sözcükleri belirleyiniz.

ÖZETLEME VE ÖRGÜTLEME

Öğrenciler yukarıdaki soruları yanıtladıktan sonra, kavram haritaları, gruplama ve görsel şekillerle “SEL” okuma parçasında anlatılanları örgütlemeye ve özetlemeye çalışırlar.

DEĞERLENDİRME

- Öğrenciler okuma parçasını okumadan önce, tahmin aşamasında yaptıkları örgütlemelerle, incelemiden sonraki örgütlemeleri karşılaştırarak,
- Parçada anlatılanları, su, yıkanma ve temizliğe ilişkin duygu ve düşüncelerini özetleyerek,
- Anlaşılmayan noktalara açıklık getirecek sorulara yanıt vererek değerlendirirler.

KIRLARA GİDİYORUM

TAHMİN

- Öğrencilerden, şiiri okumadan önce gözden geçirerek şiirin içeriği, işlenen tema hakkında tahminlerde bulunmaları istenir.
- Öğrenciler hem başlıktan hem de resimlerden hareketle, tahminlerini şiirin yapısına uygun olarak örgütlerler. Bu örgütlemeler, kavram haritaları, tablolar ve resimsel şekillerde olabilir.

İNCELEME

Öğrenciler bu aşamada;

- Şiiri okumaya başlayarak şiirin yapısı, içeriği ve konusunu incelerler.
- Anlamını bilmedikleri sözcükleri şiirden hareketle çözmeye çalışırlar.
- Her dörtlükte anlatılmak istenenleri, geçen olayları, duygu ve düşünceleri önce sözlü sonra yazılı olarak anlatırlar.
- **Öğretmenin parçayla ilgili soracağı soruları, önce sözlü sonra yazılı olarak yanıtlarlar.**

SORULAR:

- 1- Şiirin şekilsel özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 2- Şiirde işlenen konu nedir? Açıklayınız.
- 3- Şiirde hayal ürünü olaylar nelerdir? Açıklayınız.
- 4- Şiirde, gerçek olan olaylarla hayal ürünü olayları ayı gruplar hâlinde tablolaştırınız.
- 5- Şiirin hangi bölümünde soyut olan bir nesne somut bir hâle getirilmiştir? Açıklayınız.
- 6- Şiirde sebep – sonuç anlamı taşıyan bölümleri belirleyiniz.
- 7- Şiirde, “neyi, nerede, nereden, nereye?” sorularının yanıtını veren sözcükleri gruplayınız.
- 8- Şiirde geçen aşağıdaki sözcüklerden hangilerinin karşıt anlamlılarının olduğunu belirleyiniz.

AÇINCA X SEVİNÇ X

YAŞIYOR X AKŞAM X

AĞAÇTA X SULAR X

GİDİYORUM X ÇÜNKÜ X

UÇUÇRUNCA X

GÖZLÜYOR X

9- Resimden ve şiirin içeriğinden yararlanarak şiire başka hangi başlıklar verilebileceğini açıklayınız.

10- Şiirde hangi varlıklar neye benzetilmiştir?

11- Şiirde en çok hoşlandığınız bölüm hangisidir? Açıklayınız.

12- Nasıl bir çevrede yaşamak isterdiniz? Açıklayınız.

13- Şiirde işlenen ana duyguyu açıklayınız.

14- Şiirden çıkarılabilecek dersler nelerdir? Açıklayınız.

15- Parçayla birlikte verilmiş resimlerden hareketle bir öykü yazınız.

ÖZETLEME VE ÖRGÜTLEME

Öğrenciler yukarıdaki soruları yanıtladıktan sonra, kavram haritaları, gruplama ve görsel şekillerle şiirde anlatılanları örgütmeye ve özetlemeye çalışırlar.

DEĞERLENDİRME

- Öğrenciler şiiri okumadan önceki tahmin aşamasında yaptıkları örgütlemelerle, incelemiden sonraki örgütlemeleri karşılaştırarak,
- Şiirde anlatılanları, şiire ilişkin duygu ve düşüncelerini özetleyerek,
- Anlaşılmayan noktalara açıklık getirecek sorulara yanıt vererek değerlendirirler.

BİR YER DÜŞÜNÜYORUM

BİR YER DÜŞÜNÜYORUM

Bir yer düşünüyorum yemyeşil,
 Bilemem neresinde yurdun.
 Bir ev günlük güneşlik
 Çiçekler içinde memnun.
 Bahçe kapısına varmadan daha,
 Baygın kokusu ihlamurun.
 Gölgesinde bir sıra, der gibi:
 - Oturun.
 Haydi çocuklar, haydi.
 Salıncakları kurun.
 Başka dallarsa, eğilmiş:
 Yemişlerimizden buyurun.
 Rüzgar esmez, konuşur:
 Uçurtmalar uçun, çamaşırlar kuruyun.
 Mesut olun, yaşayın,
 Ana baba evlat torun...

Ziya Osman Saba

TAHMİN

- Öğrenciler hem resimden hareketle, tahminlerini örgütlerler. Bu örgütlemeler, kavram haritaları, tablolar ve resimsel şekillerde olabilir.

İNCELEME

Öğrenciler bu aşamada;

- Şiiri okumaya başlayarak şiirin yapısı ve konusunu incelerler. Anlamını bilmedikleri sözcükleri şiirden hareketle çözmeye çalışırlar. Şiirde anlatılmak istenenleri, önce sözlü sonra yazılı olarak anlatırlar.
- Öğretmenin parçayla ilgili soracağı soruları, önce sözlü sonra yazılı olarak **yanıtlarlar.**

SORULAR:

- 1- Şiirin şekilsel özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 2- Anlamını bilmediğiniz sözcükler nelerdir? Anlamlarını şiirden hareketle bulmaya çalışınız.
- 3- Şiirde işlenen konu nedir? Açıklayınız.
- 4- Şiirde hayal ürünü olaylar nelerdir? Açıklayınız.
- 5- Şairin düşündüğü yerin özellikleri nelerdir? Açıklayınız.
- 6- Şiirde geçen ama resimde yer almayan bölümler nelerdir? Belirleyiniz.
- 7- Şiirde geçen iki nokta (:) işaretinin hangi amaçla kullanıldığını açıklayınız.
- 8- Şiirde, gerçek olan olaylarla hayal ürünü olayları ayı gruplar hâlinde tablolayınız.
- 9- Şiirde geçen sözcüklerden hangilerinin karşıt anlamlılarının olduğunu belirleyiniz.
- 10- Resimden ve şiirin içeriğinden yararlanarak şiire başka hangi başlıklar verilebileceğini açıklayınız.
- 11- Şiirin hangi bölümünde betimleyici bir anlatım kullanılmıştır? Açıklayınız.
- 12- Şiirde hangi varlıklar neye benzetilmiştir?
- 13- Şiirde en çok hoşlandığınız bölüm hangisidir? Açıklayınız.
- 14- Şiirde işlenen ana duyguyu açıklayınız.
- 15- Parçayla birlikte verilmiş resimden ve şiirden hareketle bir öykü yazınız.

ÖZETLEME VE ÖRGÜTLEME

Öğrenciler yukarıdaki soruları yanıtladıktan sonra, kavram haritaları, grupta ve görsel şekillerle şiirde anlatılanları örgütmeye ve özetlemeye çalışırlar.

DEĞERLENDİRME

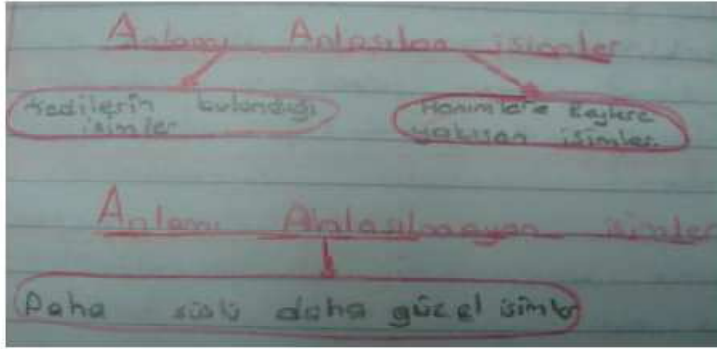
- Öğrenciler şiiri okumadan önceki tahmin aşamasında yaptıkları örgütlemelerle, incelemelerden sonraki örgütlemeleri karşılaştırarak,
- Şiirde anlatılanları, şiire ilişkin duygu ve düşüncelerini özetleyerek,
- Anlaşılmayan noktalara açıklık getirecek sorulara yanıt vererek değerlendirirler.

EK- 11

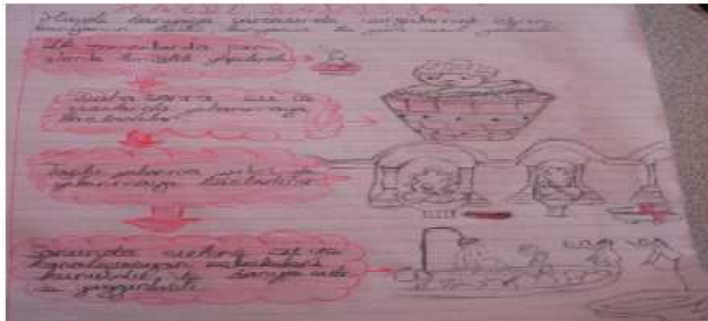
ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI

Ek: 12

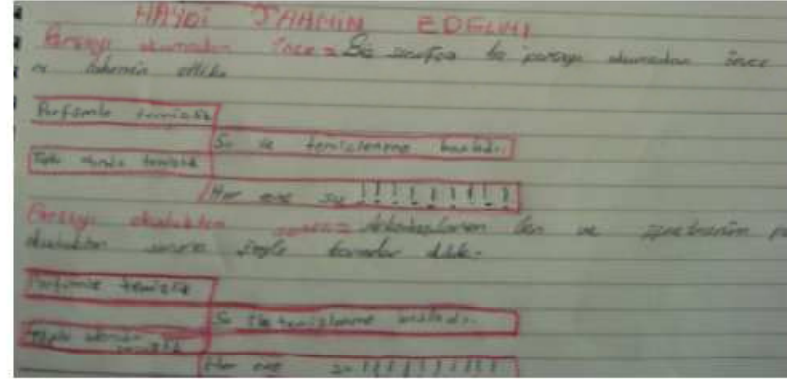
TiÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi Doğrultusunda Yapılan Etkinlik Örnekleri



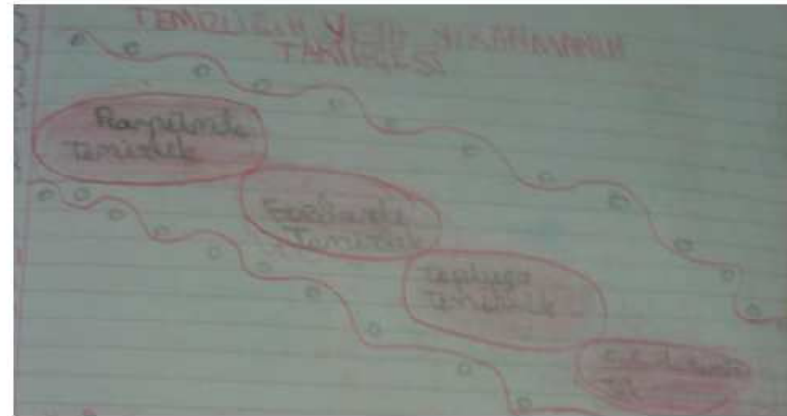
Kedilere Ad Koymak – Kedi İsimlerini Sınıflama



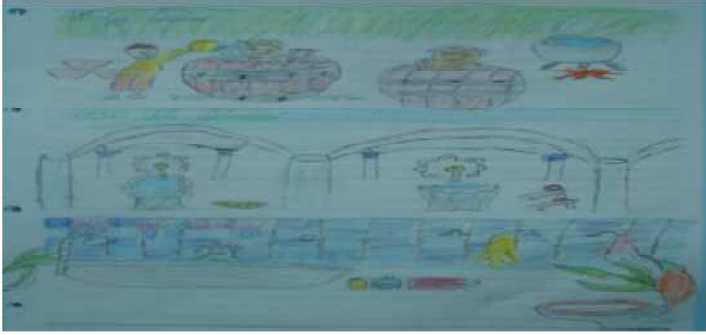
Haydi Banyoya – Yıkanmanın Tarihçesi



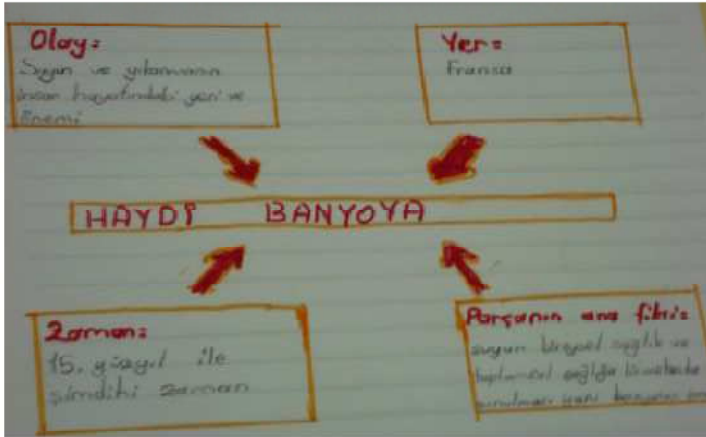
Haydi Banyoya – Yıkanmanın Tarihçesi



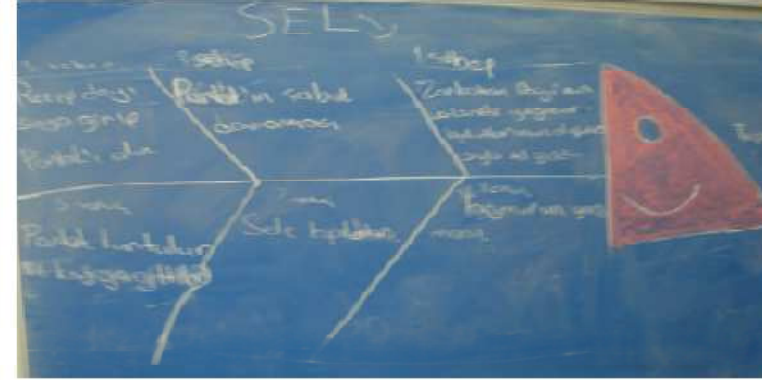
Haydi Banyoya – Yıkanmanın Tarihçesi



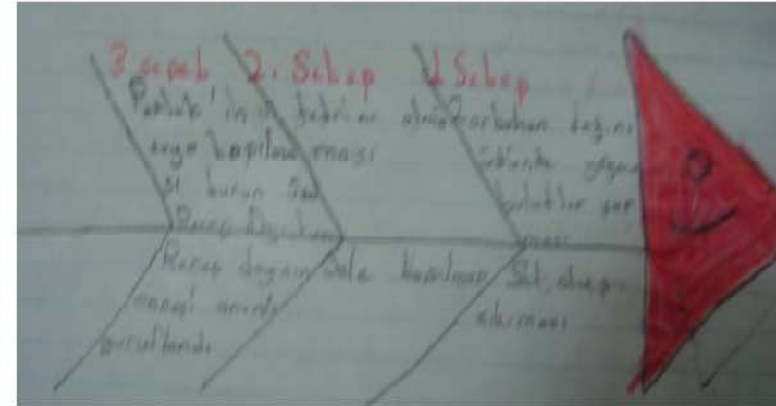
Haydi Banyoya – Yıkanmanın Tarihçesi



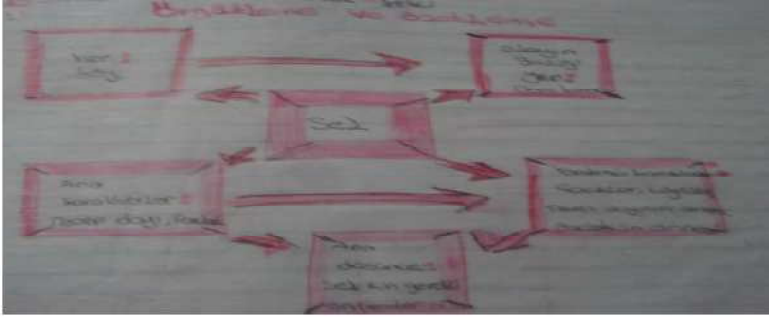
Haydi Banyoya – Yıkanmanın Tarihçesi



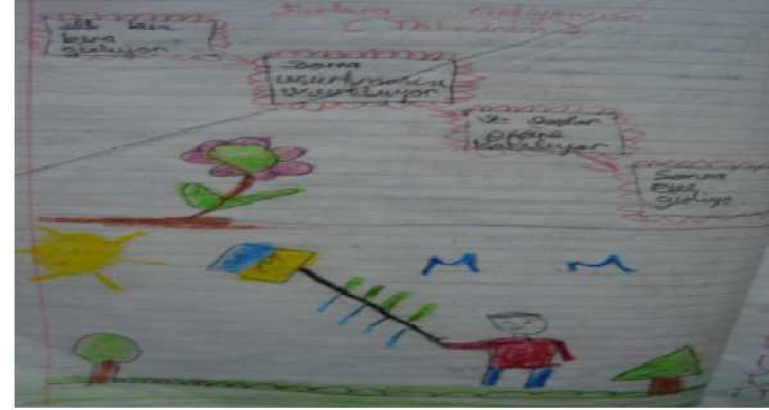
Sel- Sebep Sonuç Balık Kılçığı Kavram Haritası



Sel- Sebep Sonuç Balık Kılçığı Kavram Haritası



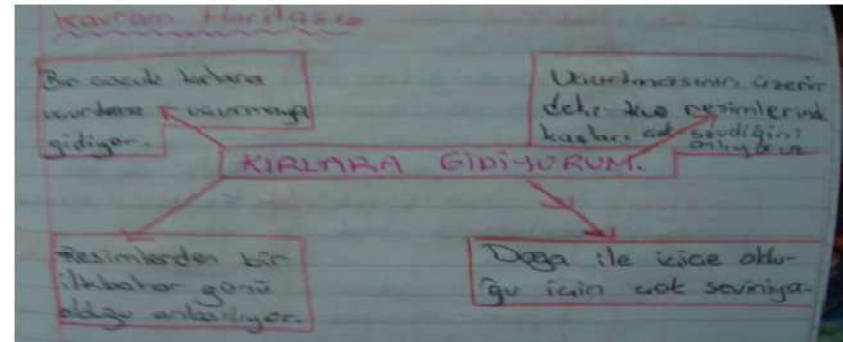
Sel- Okuma Parçasının Öykü Haritası



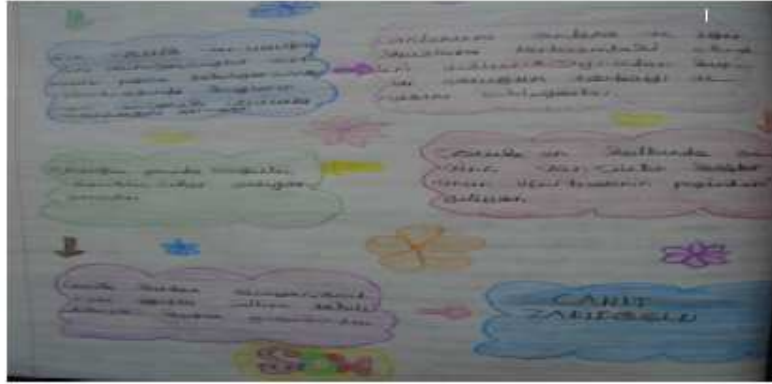
Kırlara Gidiyorum



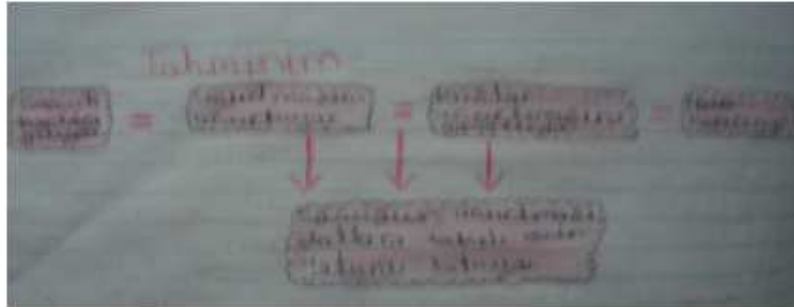
Kırlara Gidiyorum



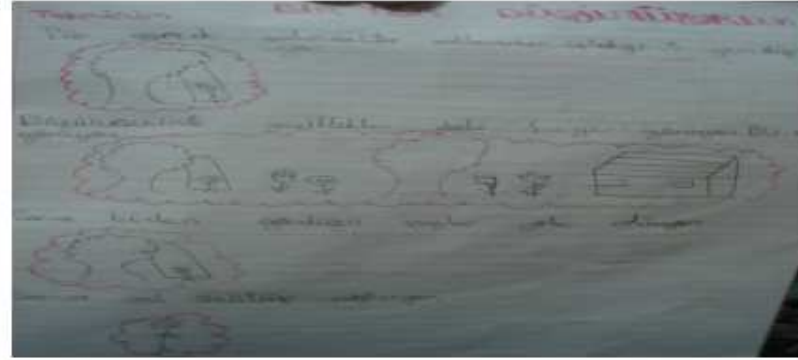
Kırlara Gidiyorum - Kavram Haritası



Kırlara Gidiyorum – Kırlara Gidiyorum Şiirinin Öyküleştirmesi



Kırlara Gidiyorum – Tahmin Çalışması.



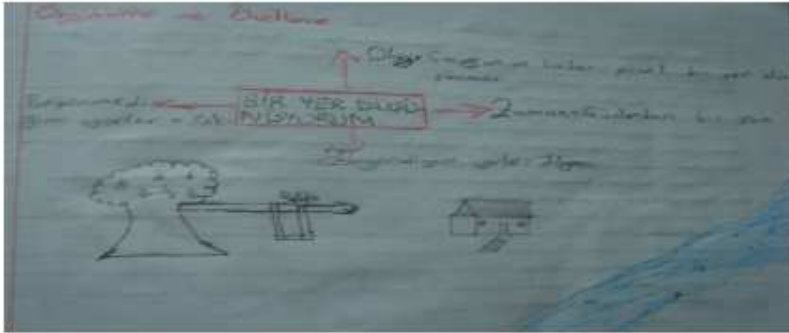
Bir Yer Düşünüyorum – Tahmin Aşaması Etkinliği Örneği



Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yer ile İlgili Etkinlik Örneği



Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yer ile İlgili Etkinlik Örneği



Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yer ile İlgili Etkinlik Örneği



Bir Yer Düşünüyorum – Şiirin Öyküleştirilerek Öykü Haritasının Hazırlanması



Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yer ile İlgili Etkinlik Örneği

İTS Okuduğunu Anlama Stratejisi Doğrultusunda Yapılan Etkinlik Örnekleri



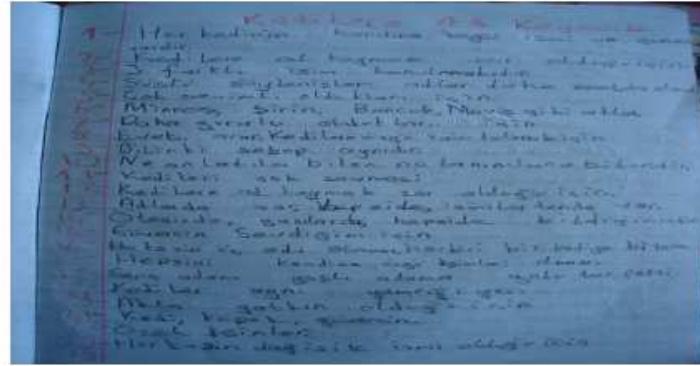
Sel Okuma Parçası- Çevreye Zarar Veren Doğal Afetler



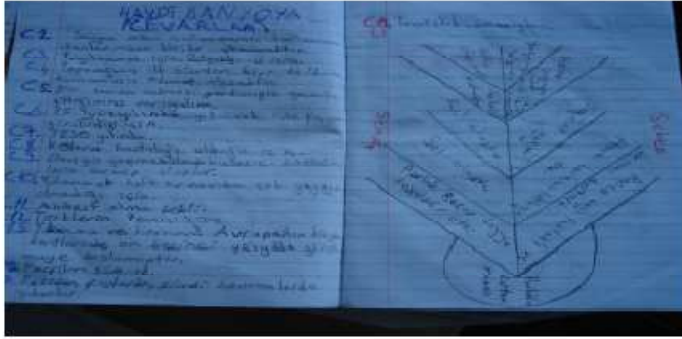
Kırlara Gidiyorum – Yaşamayı İstedğim Yer



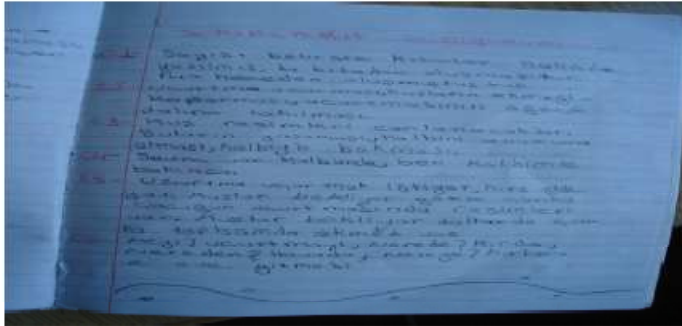
Bir Yer Düşünüyorum – İnceleme Aşaması Sorularının Yanıtları



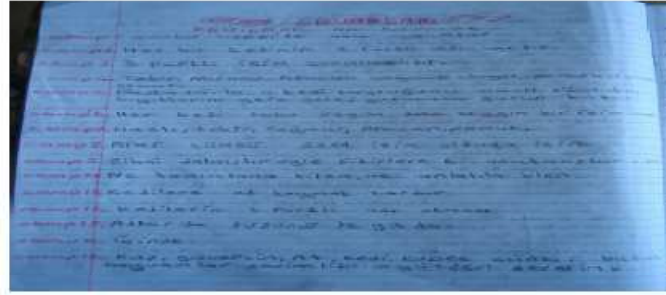
Kedilere Ad Koymak – Soruların Yanıtlarının Deftere Geçirilmesi



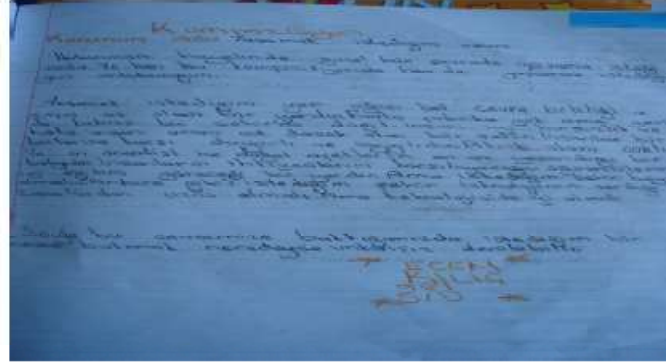
Haydi Banyoya – Soruların Yanıtlarının Deftere Geçirilmesi



Kırlara Gidiyorum - Soruların Yanıtlarının Deftere Geçirilmesi



Kedilere Ad Koymak - Soruların Yanıtlarının Deftere Geçirilmesi



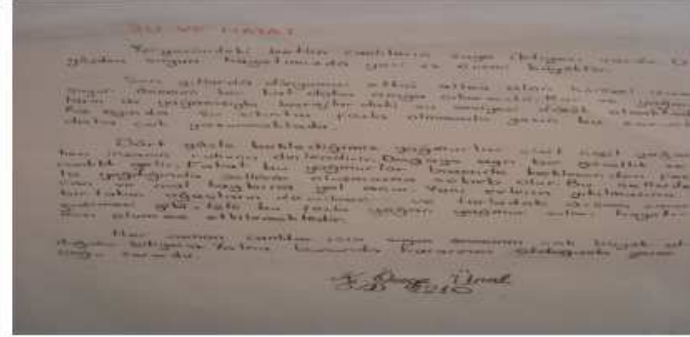
Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yerle İlgili Yazılı Kompozisyon



Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yerde İlgili Yazılı Kompozisyon ve Resim



Haydi Banyoya – Yazılı Kompozisyon



Haydi Banyoya – Yazılı Kompozisyon



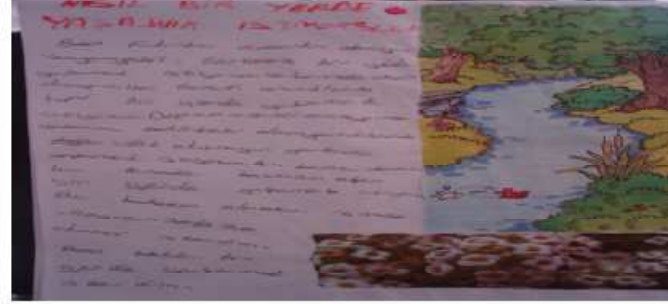
Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yerde İlgili Yazılı Kompozisyon ve Resim



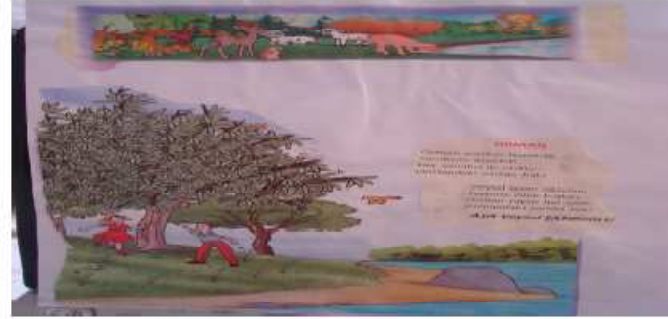
Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yerde İlgili Resim



Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yerde İlgili Resim



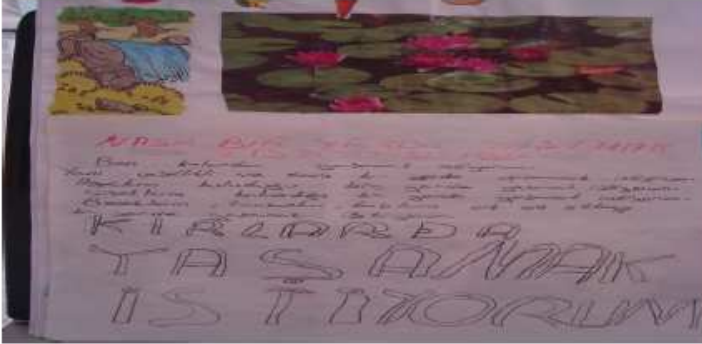
Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yerde İlgili Yazılı Kompozisyon ve Resim



Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yerde İlgili Yazılı Kompozisyon ve Resim



Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yerde İlgili Resim



Bir Yer Düşünüyorum – Yaşamayı Düşlediğim Yerde İlgili Yazılı Kompozisyon ve Resim



Öğrencilerin Grupla Çalışmalarından Örnekler



ÖZGEÇMİŞ



Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Cevdet EPÇAÇAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Baykan - 01. 09. 1973

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : 1992- 1996. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans :
Öğrenimi : 1998- 2001. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyetleri : **Özcan DEMİREL, Ali ARSLAN, Damla Pınar COŞKUNER, Yelkin DİKER, Cevdet EPÇAÇAN, Hümsel SEÇKİN**, “Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Standartlara Ulaşmada Etkin Öğrenme’nin Erişiyeye Ve Tutuma Etkisi” 14. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sözlü Bildiri olarak Sunulmuştur.

Cevdet EPÇAÇAN, Fırat Kıyas BİREL “Yapılandırmacı Yaklaşımla İşlenen Türkçe Derslerinde Sosyo-Ekonomik Özelliklerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimine Etkisi” 15. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sözlü Bildiri Olarak Sunulmuştur.

Cevdet EPÇAÇAN “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Kavrama Stratejilerini İşe Koşmalarına İlişkin Görüşleri” VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda Sözlü Bildiri olarak Sunulmuştur.

Akın ODABAŞ, Cahit PESEN, Coşkun ÇELİK, Cevdet EPÇAÇAN, “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programının

Etkililiğine İlişkin Görüşleri” I. Ulusal İlköğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Cevdet EPCACAAN, Veynel OKÇU, “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” Doğu Akdeniz Üniversitesince (27 – 28 Mart 2008) Düzenlenen Uluslar Arası Türkçe Eğitimi Ve Öğretimi Sempozyumunda Sözlü Bildiri olarak Sunulmuştur.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar

:1996- 1998. MEB. Van- Gürpınar Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

1998- 2002. Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Araş. Görevlisi.

2002- Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 35. Madde'den Araştırma Görevlisi.

İletişim

E-Posta Adresi

: epcacan@gmail.com

Tarih

: 18. 06. 2008