



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**İŞBİRLİKÇİ STRATEJİK OKUMA (CSR) MODELİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ**

Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU

Danışman

Prof.Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN

DOKTORA TEZİ

EYLÜL, 2018

TELİF HAKKI

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(.....) ay sonra tezdin fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Muhammed Serhat

Soyadı : Semercioğlu

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İşbirlikçi Stratejik Okuma (CSR) Modelinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Collaborative Strategic Reading (CSR) Model on Reading Comprehension Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU

İmza:

KABUL VE ONAY

Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU tarafından hazırlanan “**İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin (CSR) Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **İlköğretim** Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof.Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN

(Temel Eğitim ABD, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Başkan: Doç.Dr. Cevat ELMA

(Eğitim Bilimleri ABD, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Üye: Dr.Öğr.Üyesi Hatice ÖZASLAN

(Temel Eğitim ABD, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Üye: Dr.Öğr.Üyesi Sema SULAK

(Eğitim Bilimleri ABD, Bartın Üniversitesi)

Üye: Dr.Öğr.Üyesi Ceren Çevik KANSU

(Temel Eğitim ABD, Bayburt Üniversitesi)

Bu tezin **İlköğretim** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



Canım Aileme...

TEŞEKKÜRLER

Tez çalışmamın başından sonuna kadar önce tez izleme komite başkanım olan, daha sonra danışmanım olma mutluluğunu yaşatan ve tarafıma desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Sayın Prof.Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN'a, tezin başından sonuna kadar tarafıma gösterdiği emekler için, benim eş danışmanım olarak gördüğüm ve kendisinden birçok şey öğrendiğim Sayın Doç.Dr. Kasım KIROĞLU'na, tez izleme komitesinde ve doktora ders aşamasında kendisinin emeğinden sıkça faydalandığım Sayın Doç.Dr. Cevat ELMA'ya, lisans eğitimimden itibaren temel eğitim ve ölçme değerlendirme alanında duayen olarak gördüğüm Sayın Dr.Öğr.Üyesi Sema SULAK'a, akademik camiya girişim esnasından bugüne kadar tarafıma desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Sayın Prof.Dr. Naciye YILDIZ'a ve Sayın Prof.Dr. Dilaver TENGİLİMOĞLU'na, çalışmamın deneysel bölümünü gerçekleştirdiğim Yusuf Çiftçi İlkokulu müdürü ve sınıf öğretmenlerine, lisans eğitimimde sınıf arkadaşlarım olup bugün görevde olan, tezimin her anında bana yardım eden Selçuk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2007 4/D mezunlarına ve deneysel çalışmama katılan tüm öğrenci kardeşlerime teşekkür ediyorum. Ayrıca tezim boyunca attığım her adımı soran, benimle birlikte tez çalışmamı gerçekleştiren babam Turgay Semercioğlu, annem Seval Semercioğlu, sevgili eşim Melike Güzin Semercioğlu, çocuklarım Mustafa Turgay ve Çağla Mira, kayınvalidem Hasibe Mutlu, kayınpederim Mustafa Mutlu, ablam Pınar İlgün, ananem Nimet Ertekin, kardeşim Halit Arslan ile ismini sığdıramadığım tüm aileme sonsuz teşekkürlerimle.

İŞBİRLİKÇİ STRATEJİK OKUMA MODELİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ

Doktora Tezi

Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL 2018

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle öğretimin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma modelin nicel bölümünde yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise veri toplama tekniklerinden görüşme tekniğiyle veriler toplanmıştır. Nicel işlemler tamamlandıktan sonra, İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle bilgilendirici metin öğretimine yönelik deney grubu öğrencilerinin ve sınıf öğretmeninin görüşleri daha önceden hazırlanmış görüşme formları aracılığıyla alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Gümüşhane İli Merkez ilçesinde bulunan Yusuf Çiftçi İlkokulundaki 52 kişilik dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda 27, kontrol grubunda 25 öğrenci bulunmaktadır. Gruplar belirlendikten ve uygulama boyunca kullanmak için gerekli olan ölçme araçları geliştirildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında deney grubuna 6 oturum boyunca, her oturum 4 ders saati olacak şekilde İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline uygun, kontrol grubuna ise yine aynı metinler ve ders saati üzerinden 2017 Türkçe Programında yer alan geleneksel öğretim metoduna göre dersler işlenmiştir. Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme ölçeklerine ait puan dağılımlarının normal dağılıp dağılmadığını anlamak için Kolmogorov-Smirnov ve Shaphiro-Wilk testleri, ön test ve son test bulguları ile erişi puanlarına ilişkin anlamlılığı belirlemek için t-testi yapılmıştır. Okuduğunu

VII

Anlama ve Ana Fikir Belirleme düzeyleri arasındaki anlamlılığı ve eğer varsa anlamlılığa ait önem derecesini bulmak üzere her bir test için Pearson momentler çarpımı korelasyonu bulunup, daha sonra bu korelasyon değerleri arasındaki ilişkinin tespiti için Fisher Z testi uygulanmıştır. Sonuçta deney ve kontrol grubuna yapılan ön test ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu, son test ortalamalarında ise deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Yine ön testlerde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamışken, son testlerde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının, Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme ölçeklerinin ön testlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamışken, son testlerde ve erişim düzeylerinde deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Pearson momentler çarpımı denkleminde $Z=0,58$ değerine karşılık gelen p değeri 0.082 ($p>0,05$) düzeyinde olduğu ve sonucun anlamlı çıkmamasına dayanarak ön test - son test arasındaki ilişkiye ait kuvvet derecesinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Araştırma bulguları ışığında İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin bilgilendirici metin öğretiminde öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli, Okuduğunu Anlama, Bilgilendirici Metin

Sayfa Sayısı : 226

Danışman : Prof.Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN

İkinci Danışman : -

**THE EFFECT OF COLLABORATIVE STRATEGIC READING
(CSR) MODEL ON READING COMPREHENSION SKILLS**

Ph.D. Dissertation

Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

SEPTEMBER 2018

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of teaching via Collaborative Strategic Reading Model on reading comprehension skills of fourth-grade primary school students. In the study, a paired design with pre test-post test control group which is among quasi-experimental designs was used in the quantitative section of the explanatory ranking mixed model. On the other hand, the data were collected using an interview technique which is among data collection techniques in the qualitative section of the study. Completing the quantitative processes, the opinions of students in the experimental group and classroom teachers on informative text teaching via Collaborative Strategic Reading Model were received by means of interview forms which had already been prepared. Working group of the study consists of 52 fourth-grade students at Yusuf Çiftçi Primary School in the Central District of Gümüşhane in the School Year of 2017-2018. There are 27 students in the experimental group and 25 students in the control group. After determining the groups and developing assessment tools required for the application; the application was started. In the stage of application, lessons were given to the experimental group throughout 6 sessions which all took 4 course hours according to the Collaborative Strategic Reading Model and to the control group on the basis of the same texts and course hours according to the conventional education method which is included in the 2017 Turkish Program. Kolmogorov-Smirnov and Shaphiro-Wilk tests were performed to understand whether the score distributions of Reading Comprehension and Main Theme Determination scales showed a normal distribution or not and the t-test to determine the pre test-post test findings and the significance of gain scores. In order to determine the significance

between the levels of Reading Comprehension and Main Theme Determination and the importance of that significance, if available, Pearson Product-Moment correlation was found for each test and then Fisher Z test was applied to determine the relationship between these correlation values. As a consequence, it was determined that the pre test averages were close to each other in the experimental and control group and that the experimental group had a higher average than the control group in the final test averages. Again, no significant difference was found between experimental and control groups in the pre tests, but a significant difference was found in favor of the experimental group in the final tests. Otherwise it was determined that there was no significant difference between the experimental and control group in the pre tests of Reading Comprehension and Main Theme Determination scales, whereas there was a significant difference on behalf of the experimental group in the post tests and gain levels. It was concluded that the value p which corresponded to $Z=0,58$ in the Pearson Product-Moment equation was 0.082 ($p>0,05$) and considering that the result was not significant, the pre test-post test the power degree of the relationship between them did not show a significant difference. In the light of the study findings, it is possible to state that Collaborative Strategic Reading Model is effective on increasing reading comprehension and main theme determination skills of students in informative text teaching.

Key Words : Collaborative Strategic Reading, Reading Comprehension, Informational Text

Number of Pages : 226

Advisor : Prof.Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN

Co-advisor : -

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Problem Cümlesi	8
1.3. Alt Problemler	8
1.4. Araştırmanın Önemi ve Amacı	9
1.5. Sayıtlar	13
1.6. Sınırlılıklar	13
1.7. Tanımlar.....	13
İKİNCİ BÖLÜM	15
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
2.1. Okuma	15
2.1.1. Okumanın Tanımı ve Önemi	15
2.1.2. Okumanın İşlem ve Etkileşim Boyutu	19
2.1.3. Okuma Biçimleri.....	21
2.2. Okuduğunu Anlama.....	25
2.2.1. Okuduğunu Anlama Süreci	26
2.2.2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler	28
2.2.3. Okuduğunu Anlamada Üst Biliş.....	30
2.2.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	34
2.2.5. Okuduğunu Anlama Modelleri.....	41
2.3. Metinler	46
2.3.1. Metin	47

2.3.2. Metin Türleri.....	49
2.3.3. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin Metinlerde Kullanımı	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	66
III. YÖNTEM	66
3.1. Araştırmanın Deseni	66
3.2. Evren.....	68
3.3. Örneklem.....	68
3.4. Veri Toplama Araçları.....	73
3.4.1. Demografik Bilgi Formu	73
3.4.2. Seçilen Metinler.....	73
3.4.3. Okuduğunu Anlama Testi.....	76
3.4.4. Ana Fikir Belirleme Testi.....	81
3.4.5. Pilot Uygulama	86
3.5. Asıl Uygulama.....	93
3.5.1. Deney Grubuna Yapılan Uygulama	93
3.5.2. Kontrol Grubuna Yapılan Uygulama	97
3.6. Verilerin Toplanması ve Analizi	97
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	99
IV. BULGULAR.....	99
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	101
4.1.1. Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	101
4.1.2. Okuduğunu Anlama Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	102
4.1.3. Okuduğunu Anlama Testi Düzey Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	103
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	103
4.2.1. Ana Fikir Belirleme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	104
4.2.2. Ana Fikir Belirleme Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	105
4.2.3. Ana Fikir Belirleme Ölçeği Düzey Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular	106
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	106
4.3.1. Bilgilendirici Metin Yapıları Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Ön Test Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	107
4.3.2. Bilgilendirici Metin Yapıları Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	108
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	110
4.4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulamaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	110
4.4.2. Deney Grubu Sınıf Öğretmeninin Uygulamaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	114

BEŞİNCİ BÖLÜM	117
V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	117
5.1. Sonuç.....	117
5.1.1. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimine Olan Etkisine İlişkin Sonuçlar	117
5.1.2. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Ana Fikir Belirleme Becerisinin Gelişimine Olan Etkisine İlişkin Sonuçlar	118
5.1.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar	119
5.1.4. Deney Grubu Öğrencilerinin ve Sınıf Öğretmeninin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	120
5.2. Tartışma	120
5.3. Öneriler	120
KAYNAKÇA	127
EKLER.....	149

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Sınıf Düzeylerine Göre Sesli ve Sessiz Okuma.....	24
Tablo 2: Araştırma Deseni	65
Tablo 3: Ön Test Puanlarının Shaphiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4: Şubelere Ait Anova Testi Sonuçları	68
Tablo 5: Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	69
Tablo 6: Örneklem Gruplarına Ait Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri.....	70
Tablo 7: Araştırma Örneklemine Oluşturan Gruplar	71
Tablo 8: Okuduğunu Anlama Testine Ait Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri	75
Tablo 9: Metinlere ve Kazanımlara Göre Dağılım	79
Tablo 10: Ana Fikir Belirleme Ölçeğine Ait Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri	81
Tablo 11: Metinlere ve Kazanımlara Göre Dağılım	83
Tablo 12: Pilot Uygulamada Yer Alan Deney ve Kontrol Gruplarının Özellikleri ...	84
Tablo 13: Pilot Uygulamaya Dahil Olan Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri	85
Tablo 14: Ön Test Puanlarının Shaphiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	86
Tablo 15: Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları ...	86
Tablo 16: Ana Fikir Belirleme Ölçeği Ön Test t Testi Sonuçları	87
Tablo 17: Pilot Çalışmaya Ait Uygulama Takvimi ve Planı	87
Tablo 18: Son Test Puanlarının Shaphiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	88
Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	89
Tablo 20: Okuduğunu Anlama Testi Son Test Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..	89
Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ana Fikir Belirleme Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	90
Tablo 22: Ana Fikir Belirleme Testi Son Test Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..	91
Tablo 23: İşbirlikçi Öğrenme ile Grupla Öğrenme Arasındaki Farklar.....	92
Tablo 24: Deney Grubunda Yapılan Çalışmalara Ait Takvim ve Planlar	92
Tablo 25: Okuduğunu Anlama Testlerine Ait Normallik Testi Sonuçları.....	99
Tablo 26: Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	99
Tablo 27: Bilgilendirici Metin Yapılarına İlişkin Okuduğunu Anlama Son Test Bilgi Düzeyleri.....	101
Tablo 28: Okuduğunu Anlama Testi Düzey Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular	102
Tablo 29: Okuduğunu Anlama Testlerine Ait Normallik Test Sonuçları	104
Tablo 30: Ana Fikir Belirleme Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	104
Tablo 31: Bilgilendirici Metin Yapılarına İlişkin Ana Fikir Belirleme Ölçeği Son Test Düzeyleri.....	105
Tablo 32: Ana Fikir Belirleme Testii Düzey Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	106
Tablo 33: Bilgilendirici Metin Yapıları Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Ön Test Puanları Arasındaki İlişki.....	108
Tablo 34: Bilgilendirici Metin Yapıları Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Son Test Puanları Arasındaki İlişki	109

ŞEKİLLER LİSTESİ

şekil 1: Temel Okuma Yazma Becerileri Sonrasında Gelişen Anlama Kavramı	26
şekil 2: Ön Test Puanları Korelasyon Saçılma Grafiği	109
şekil 3: Son Test Puanları Korelasyon Saçılma Grafiği.....	110



SİMGELER VE KISALTMALAR

BERA	British Education Research Association
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı



BİRİNCİ BÖLÜM

I.GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde konu hakkındaki problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemi ve amacına, sayılıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Bilgi ve teknoloji çağında doğan günümüz çocukları, sanal ortamların etkisiyle birlikte bilgiye ulaşma ve doğru bilgiyi elde edebilme becerileri gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle bilgi edinmek ve edinilen bilginin kullanılması için anlamlı okuma çalışmalarını sağlama zorunluluğu bulunmaktadır. Bu bakımdan bireylerin gelişmesi, fark yaratabilmesi ve ilerleyebilmesi için okuma hayati bir öneme sahiptir. Öte yandan bu durumun dil, kültür, tarih gibi benzerliklerle bir araya gelmiş milletler için de geçerli olması, okuma çalışmalarına verilen öneminin artmasını da beraberinde getirmektedir.

Günümüz toplumlarında bilgi edinmenin pek çok yolu bulunmaktadır. Bu yollara erişmek ise gün geçtikçe kolaylaşmaktadır. Bilgiye daha kolay ulaşıldıkça, merak eden birey sayısındaki artış da çok daha fazlaşmaktadır. Bundan dolayı okuma ve okuduğunu anlamaya verilen önemin gün geçtikçe arttığı söylenebilir. Demokratik, özgür düşünebilen, eleştiren, analiz yapan ve üretken bireylerin yetiştirilmesi okuma alışkanlığı ile doğru orantılıdır. Bu sayede bireyler ve insan toplulukları değişime daha rahat uyum sağlamaktadır.

İnsanlar için okuma, genel olarak bir öğrenme çabasıdır. Bu çaba insanlar doyuma ulaşamadığı anda okumayla pekiştirilir. Ancak okumayı öğrenmede problem yaşayan çocuklara yardımcı olmada kimsenin elinde sihirli bir değnek de yoktur. Başka bir deyişle en iyi yöntem de yoktur. Bunun yerine iyi okuma için geliştirilmiş iyi yöntemler vardır. Bazı öğrenciler için faydalı olan bir yöntem, başka bir öğrencide işe yaramayabilir. Unutulmaması gereken nokta ise standart öğrenci

kavramının olmayışıdır. Bu durumu öğretmenlerin her bir çocuk için en faydalı yöntemi bulması ve ilgili araçları kullanması gerekliliğini doğurmaktadır. Eğitimde çok fazla öğrenme yöntem ve materyale sahip olmak, tek bir materyale ya da tekniğe sahip olmaktan çok daha iyidir.

Okuma, öğretilmesi gereken bağımsız, tek bir beceri değildir (Cunningham ve Allington, 2007). Okuma, birçok beceriyle ilişkilidir ancak farklı becerilerin bir araya gelmesiyle oluşur. Değişik oranlarla, yöntemlerle ve şekillerle öğrenen çocuklar, sahip oldukları farklı becerilerini de birbirinden ayrı yollarla bir araya getirmektedirler. Bütün çocuklara tek bir okuma programını uygulamaya çalışmak, bazı çocukları hayal kırıklığına uğrattırırken bazı çocukları da akranlarına göre yavaşlatabilir.

Okuma öğretiminde yapılan yanlışlardan birisi öğretimi yavaşlatarak düşük okuma düzeyindeki çocukları akranlarına yetiştirme çabasıdır. Yavaşlatılmış öğrenme biçimi öğrencilerin daha az sayıda kitap okumalarına ve doğal olarak daha az bilgiyle karşılaşmalarına yol açar. Hâlbuki düşük okuma yeteneğine sahip öğrencilerin yeni kavramlarla ve kelimelerle karşılaştırılarak, akranlarıyla birlikte yüksek düzeyde tartışma ortamlarına girmesi onlar için çok daha faydalıdır.

İyi okuyucu olma olgusu, okuduğunu anlama konusu içerisinde yer alan, önemli bir unsurdur. Akyol'a (2006) göre iyi okuyucu, okuduğunu anlamlandırma isteği ve beklentisiyle metinle bütünleşmekte, hatta ilk olarak metne hızlıca göz gezdirerek metnin türünü belirlemekte, okuduğu metnin amacını oluşturmaktadır. Tüm bu işlemlerden sonra metne ait konuyla ilgili sahip olduğu ön bilgilerini anlamlandırma sürecine aktarmaktadır. Sulak'a (2014) göre iyi okuyucu ise okuma anında, anlama durumunu kontrol eder, kendisine metni anlama ile ilgili sorular sorar, zihinsel imajlar oluşturur ve önemli gördüğü noktaları dikkatlice inceler ve kendisine karışık gelen ifadeleri açıklığa kavuşturarak metne dair tahminlerini düzenler.

İki farklı faktör gibi görünen “okuma ve anlama” kavramları aslında neden-sonuç ilişkisi içerisinde. İnsanlar anlamak için okur ve okuduğunu anlamak ister (Demirel, 1996). Anlam kurma bu noktada okuyucunun ön bilgilerini kullanarak,

öğrendiği görsel ve yazılı öğeleri sentezleyerek yepyeni bir fikre ulaşmasıdır (Akyol, 2008a). Bir okumada eğer anlama yoksa yaptığı okumanın bireye bir faydası yoktur. Ayrıca bireyler okuduklarını anlarılarsa, okudukları hafızalarında kalır. Aksi takdirde okuduğunu anlamayan birey, okuduğu kelimeyi geçici hafızasına atar.

Okuma başlığı altındaki bir başka önemli konu olan okuma alışkanlığının kazanılmasında ailelere ve öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Bu çaba eğitim ve dil kavramının önemini bir kez daha dile getirmektedir. Okul öncesinde resimlerle başlayan bu eğitim basamağı, ilkokulda harf, hece, sözcük üçlüsüyle devam ederken ilerleyen yaşlarda öğrenilen dil vasıtasıyla metin okuma ve anlama çalışmalarıyla son bulur. Okuma alışkanlığı ve okumayı anlamlandırmaya yönelik uygulamaları bir zorunluluk değil, bir keyif haline getirebilen bireyler başarıya ulaşır. Günümüz eğitim anlayışı da öğrencinin bilgiyi doğrudan okuyup öğrenmesini beklemekten ziyade öğrenilen bilginin anlamlı ve uygulanabilir hale getirilmesi esasına dayanır.

Okuma ile ilgili bir başka alt konu dil gelişimidir. Dil becerilerinin geliştirilmesinde; ilkokulda ve ortaokulda Türkçe ya da ileriki sınıflar için Edebiyat dersleri oldukça önemlidir. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse Türkçe ya da Edebiyat derslerinin, bilgi dersleri olmaktan ziyade bir beceri dersi olması gerekmektedir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Buradan hareketle en basit tanımıyla dil; insanların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan, canlı bir sistemdir (Ergin, 1987). Biraz daha kapsamlı bir tanım yapan Onan'a (2014) göre dil; fonolojik, sentaktik, morfolojik ve semantik yapıların yazma, okuma, konuşma ve dinleme süreçlerindeki interaktif izdüşümleridir.

Dil, temel iletişim yolu ve interaktif bir iz düşüm olmasının yanı sıra birçok öğretme ve öğrenme sürecinin de anahtarıdır. Bu sebepten ötürüdür ki ilkokul kademesinden yükseköğretime kadar dil öğretimi, dili anlama çalışmaları devam eder. Ayrıca kültürel öğeleri aktarmada kilit rol oynayan dilin doğru öğrenilmesi ve öğretilmesi, Milli Eğitimin de temel hedeflerindedir. Bu noktada dil becerisini öğrenme hayat boyu sürer. Temel dil becerileri arasında yer alan okuma faaliyetleri ise bireysel bir

beceri olmasının ötesinde kişisel bilgi birikimi, aile içi iletişimin temel ögesi ve ülkelerin gelişmişlik düzeyiyle de yakından ilgilidir.

Dünyada özellikle yirminci yüzyılın başından, günümüze kadar geçen sürede dil öğretiminde farklı yaklaşımlar, uygulamalar ve yöntemler uygulanmıştır ki bunlar genel olarak “geleneksel, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır. Dil öğretiminin en eski yaklaşımlarından olan geleneksel yaklaşım; atasözleri, deyim, edebiyat ve genel dil bilgisi kurallarını önemser. Geleneksel alanındaki bu yaklaşımlar 1950’li yıllarda değişmeye başlamış ve bilişsel yaklaşım olan “dil önemli bir iletişim aracıdır” görüşü yaygınlık kazanmıştır. Günümüzde etkisini gösteren yapılandırmacı yaklaşımla birlikte “dil, sosyal bir etkileşim aracıdır” görüşü ağırlık kazanmıştır (Güneş, 2011).

Bireyler yaşadığı çevresiyle iletişim kurarken her zaman, ilk olarak ana dilini kullanır. Bütün diller sahip oldukları birtakım kurallarla birlikte anlama ve anlatma olaylarını gerçekleştirirler. Örneğin ülkemizdeki bireylerin ana dilleri olan Türkçeyi, anlama ve anlatma sürecinin içerdiği beceriler düzeyinde kullanılması gerekliliği sadece Türkçe dersinin hedefi olmaktan öte bir misyona sahiptir (Onan, 2014).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017), ana dilde iletişimin önemi üzerinde durmaktadır. Ana dilde iletişimin bireyin konuştuğu dile ait kelime bilgisini, işlevini kavradığı dil bilgisini ve ana diline ait görevleri hakkındaki sahip olduklarını hem sözlü hem de yazılı iletişim kurarken kullanılması gerekliliğinden bahseder. Bunun yanında sahip olduğu dilin etkisinin ve dili kullanma ihtiyacının farkında olunması da oldukça önemlidir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017); dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer derslerdeki öğrenme, bireysel ve toplumsal gelişme ile ileriki yaşantısında sahip olması beklenen mesleki becerileri kazanmasının da ilk şartı olarak görmektedir.

Dil ile eğitim kavramları arasındaki ilişkiye benzer nitelikte olan dil ile düşünme arasındaki ilişki de ilk çağlardan günümüze kadar geçen süre içerisinde insanların ilgisini çekmeyi başarmıştır. Dil ile düşünme arasındaki ilişkiyi açıklarken bazı bilim insanları bu iki kavramın özdeş iki eylem olduğu görüşünü savunmuştur.

Ancak herkesin ortak olarak kabul ettiği bir nokta varsa o da belli bir bütünlük ve anlam taşıyan bir düşünceyi ancak dil ile var olabileceği görüşüdür (Adalı, 2016). Bunun yanında bilgi edinimi ve kullanımı da dil olmadan gerçekleşmesi mümkün değildir. Bilgi ediniminde kullandığımız her bir yetenek de dil yeteneği ile doğrudan ilişkilidir (Ünalın, 2001).

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra dil-beyin ilişkisini sorgulayan yeni yaklaşımlar ve terimler ortaya atılmıştır. Örneğin: “Noam Chomsky (1999) ile ortaya çıkan üretimsel dilbilimi kavramı ile De Saussure (1998) tarafından öne sürülen toplumsal dil yerine dil örgüsü, kişisel söz yerine söz dökümü terimleri kullanılmaya başlanmıştır”. Ayrıca insan beynindeki dil örgüsü aracılığıyla oluşturulan anlamlı cümleler, daha sonra ağızdan sözlü bir biçimde dökülerek dışa vurulmaktadır (Onan, 2014).

Bireysel anlamda öğrenmeler, duyu organlarının algıladığı dış uyarıcıların beyne iletilmesi, yorumlanması ve mana kazandırılması neticesinde gerçekleşir. Bu durumda okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi, aynı zamanda öğrenme yeteneğinin de geliştirilmesi anlamına gelir (Bamberger, 1990).

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu anne karnındaki gelişiminden sonra dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren çevresinde olup bitenleri anlamlandırma çabası içerisindeydir. İnsanlar büyüyüp, okul çağına gelene kadar geçen sürede ise merak duygularını geliştirip, ellerinden geldiğince bu duygularını doyumaya çalışırlar. Okul çağına geldiklerinde okuma ve yazma becerileri kazanmaya başlarlar. Bu dönemde okuduğunu anlama becerisi önem kazanır.

Okuduğunu anlama süreci tamamen bilişsel ve yapılandırılması gereken bir süreçtir. Öğrencilerin bu süreçleri iyi belirleyip, süreçsel eksikliklerine ilişkin strateji temelli ve okuduğunu anlamayı destekleyici uygulamaları yapması, anlama ile ilgili eksiklikleri azaltarak, başarı durumlarını artırmaya yönelik önemli bir adım olacaktır.

Okullarda öğrenim gören birçok öğrencinin, okuduğunu anlama konusunda sıkıntı yaşadığı gerçeği ve akademik anlamda başarısız oldukları bilinmektedir. Gelişmiş ülkelerde ilkokulda okuduğunu anlama başarı yüzdesi %70 civarlarında iken bu oran Türkiye'deki ilkokullarda %40 düzeyindedir (Güleryüz, 1999). Bu noktada okuma; okuduğunu anlama, metin türleri, metin yapıları vb. gibi değişkenlerin yanı sıra, okuyucular ve onların metne ait ön bilgi, strateji kullanma gibi öğeler arasında birçok farklı etkileşimi içeren, çok bileşenli, karmaşık süreçlere daha fazla önem vermeleri gerekmektedir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007).

Bir dile ait metnin anlamlandırılması sürecinde kuşkusuz kelime bilgisinin yeri yadsınamaz. Cümleyi anlamlı kılmanın yolu sadece belli sayıdaki kelimeleri yan yana getirmek değil, anlamlı kelimelerin bütünlük oluşturacak ve sistematik bir şekilde bir araya gelmesidir. Kelime haznesinin zayıf olması doğrudan doğruya anlama sürecini etkiler. Konuşurken ya da yazma esnasında anlama uygun kelimeyi; okurken ya da dinlerken de kelimeye uygun anlamı, bulup ve kullanmalıyız. Bununla birlikte bu süreç içerisinde en zor durum alıcıya göre kelime seçip, bu kelimeyi uygun şekilde kullanmaktır. Bu belirleme için beyin kelimeleri tek tek seçip, test etmelidir (Karadağ, 2005).

Johnson'a (2017) göre dengeli bir okuma programında ya da stratejisinde bulunması gereken belirleyici özellikler bulunmaktadır. Bunlar; öğrencilerin okumayı öğrenmesi için gerekli şartların oluşturulması, öğrencilere kelimeleri tanımlamaları için birkaç yolun öğretilmesi, öğrencilere yaş grubuna uygun kitap seçilmesi, etkin sınıf içi görevler verilmesi ve gönüllü okumanın teşvik edilmesi şeklinde sıralanabilir.

Okuduğunu anlamayı destekleyen stratejiler de dâhil olmak üzere okuma başarısını artırmak ve desteklemek oldukça önemlidir. Dahası, bu stratejilerin acemi ve uzman okuyucular için ya da zorlayıcı ve yetkin okuyucular için benzer şekilde çalışıp, çalışmadığı da net olarak belli değildir (Gnaedinger, Hund ve McInnis, 2016). Yine de okuma stratejilerinin sahip olduğu özelliklerin ve bilişsel büyümeye etkisinin varlığını ise birçok araştırmacı kabul etmektedir (Cartwright, Isaac ve Dandy, 2006).

Metni anlama sürecinde okuyucuya rehberlik eden stratejiler, metnin tam anlamıyla çözümlenmesi ve anlamlandırılmasını kolaylaştırır. Ayrıca metindeki içerik ve yapının da anlaşılmasına katkı sağlar. Okur, bütün dikkatini metne odaklar ve bu yolla metni hem kolay bir şekilde değerlendirir hem de metnin hatırlanma sürecini uzatır (Akyol, 2013). Anlama stratejileri kullanan metin okuyucuları, okuduğu metin hakkında sahip olduğu ön bilgilerini harekete geçirir, sonra doğru strateji seçimini yapar, metinle ilgili tahminlerde bulunur ve ön bilgisiyle yeni edindiği bilgi arasındaki yapılandırma sürecini sürekli kontrol eder. Böylece metnin ana fikrini, konusunu ve yan fikirlerini kolaylıkla bulur (Bauman, 1984). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuyucuya hitap eden stratejiler yardımıyla; öğrenciler kendi öğrenmeleriyle ilgili olarak bilinçli okuyucu durumuna gelebilir, anlam kazandırmada verimliliği artırabilir, kendi başına öğrenebilme becerisi kazanabilir, hatta isteyerek ve zevk alarak okuyup, öğrenebilirler (Özer, 2002).

Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan anlama stratejileri, öğrenme kuramlarındaki gelişmelerle birlikte gündeme gelmeye başlamıştır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusuna cevap arayan birçok araştırmacı, günümüzde de geçerliğini koruyan birçok öğrenme kuramının temelini atmıştır (Balcı ve Dündar, 2017). Son yıllarda geliştirilen stratejilerin birçoğunu kullanan, insan belleğini temel alan bilgi işleme kuramı yeni edinilen bilgileri anlamlandırmak, depolamak ve hatırlamak için çalışan bir sistemler bütününden bahseder. Bilgi işlem teorisine göre bellek, birbirinden farklı yapısal birimlere sahip olmasına rağmen birbiriyle ilişkili parçalardan oluşan ve farklı süreçleri içerisinde barındıran bir sistemdir (Türkkan ve Türkkan, 2012). Okunan ve anlamlandırılmak istenen bilgi, dikkat ve algı süreçlerinden geçer, önce kısa süreli belleğe aktarılır. Bu bilgi kullanılmak isteniyorsa davranışa dönüştürülür ve anlamlı bir biçimde kodlanarak uzun süreli belleğe aktarılır. Gerekliğinde anlamlandırılan ve kodlanan bilgi, uzun süreli bellekten geri çağırılıp kullanılır (Karatay, 2014).

İlkokullarda öğrencilere anlatılan ilk metin türü hikâye edici metinlerdir. Daha sonra şiir türü ve son olarak da bilgilendirici metinler okunmaya başlanır. Hikâye edici metinlerin öğretimi, bilgilendirici metinlere göre daha kolaydır (Sulak, 2014). Bilgilendirici metinlerde daha fazla yabancı kelimenin ve terimin olması ile bu

türdeki metinlerde daha az kişisel deneyimlere yer vermesi nedeniyle zorluklar ve sorunlar yaşanır (Hall, Sabey ve McClellan, 2005). Bilgilendirici metinleri öğretirken iki teknikten faydalanılır: Bunlardan ilki bilgilendirici metinlere ait farklı türlerin varlığının öğretilmesi, ikincisi bilgilendirici metinleri öğretirken kullanılan okuduğunu anlama stratejileridir (Simonsen, 2004).

İlkokul üçüncü ya da dördüncü sınıfta ilk defa karşılaşılan bilgilendirici metinlere fazla önem verilmemektedir. Bu duruma en önemli neden olarak, öğretmenlerin bilgilendirici metinleri öğrencilerinin anladığını zannetmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Read, Reutzel ve Fawson, 2008). Ülkemizde son yıllarda okuduğunu anlama stratejileriyle ilgili çalışmalar artış gösterse de özellikle bilgilendirici metinleri anlamaya yönelik çalışmaların oldukça az olduğu söylenir (Sulak, 2014). Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın ana problemi “İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı olarak farklılık oluşturmakta mıdır?” sorusuna dayanmaktadır.

1.3. Alt Problemler

Bu araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli öğretiminin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde bir etkisi var mıdır?

1.1. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli öğretiminin yapıldığı deney grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun son test okuduğunu anlama puanları arasında (erişi düzeyleri) anlamlı bir fark var mıdır?

2. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli öğretiminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ana fikir belirleme becerisi üzerinde bir etkisi var mıdır?

2.1. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli öğretiminin yapıldığı deney grubunun ön test ve son test ana fikir belirleme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.2. Geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun ön test ve son test ana fikir belirleme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.3. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun son test ana fikir belirleme puanları arasında (erişi düzeyleri) anlamlı bir fark var mıdır?

3. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli öğretiminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

3.1. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli öğretiminin yapıldığı deney grubunun okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.2. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli öğretiminin yapıldığı deney grubunun okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli öğretimi hakkında deney grubu öğrencilerinin ve bu öğrencilerin sınıf öğretmeninin görüşleri nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Uluslararası düzeyde yapılan ölçmelerde okuduğunu anlama kavramı önemli bir yere sahiptir. Örneğin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yapılan ve öğrencilerin okuma becerileri ve bu becerilerle ilişkili öğretim uygulamaları ile programları gibi çeşitli faktörlere yönelik ülkeler arası karşılaştırmaya elverişli bilgiler sunan PIRLS sınavına Türkiye en son 2001 yılında dâhil olmuştur. PIRLS ölçmelerinde okuma

becerisi: Toplum için gerekli olan veya birey tarafından değer verilen yazılı dil formlarını anlama ve kullanma yeteneği, olarak tanımlanmaktadır (Mullis, Martin, Kennedy ve Foy, 2007).

2001 PIRLS sonuçlarına göre okuduğunu anlama testine ait Avrupa Birliği ülkeler ortalaması 531, yeni üyeler ortalaması 533 iken ülkemiz ortalaması ise 451 puanda kalmıştır (Aslanoğlu, 2007). Bu sonuçlara göre ülkemiz okuduğunu anlama puanlarında ortalamaların altında yer almıştır ve o yıldan itibaren ülkemiz PIRLS sınavına bir daha katılmamıştır.

Kurucu üyesi olduğumuz Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), 2000 yılından itibaren her üç yılda bir yapılmakta ve öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme düzeylerini ölçmektedir. PISA araştırmasında okuma becerileri: Kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması, olarak tanımlanmaktadır. PISA 2015 sonuçlarına göre okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması 428 iken tüm ülkelerin ortalaması 460 olmuştur. Bu sonuçlara göre ülkemiz öğrencileri okuduğunu anlama çalışmasında ortalamanın altında kalmıştır. Yine bir başka istatistiğe göre katılımcı olan 72 ülke arasında ülkemiz 50. sırada yer almıştır. Bunun yanında Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a (464) ve PISA 2012'ye (475) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Aydın, Sarier ve Uysal, 2012).

Bir başka ölçme araştırma çalışması olan TIMSS ise öğrencilerin fen bilimleri ve matematik alanlarındaki başarısını ölçmektedir. Okuduğunu anlama çalışmalarının her alana etkisi olduğu düşünüldüğünde bu sınavdan alınan puanların da okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. TIMSS 2015 raporuna göre ülkemiz dördüncü sınıf fen bilimleri testinde 47 ülke içerisinde 35. olmuştur ve genel ortalamanın altında yer almıştır.

Tüm bu çalışmalardan hareketle uluslararası düzeyde yapılan TIMSS, PIRLS ve PISA gibi araştırmalarda öğrencilerimizin okuduğunu anlama ve ölçülen diğer

becerileri beklentilere göre oldukça düşük çıkmıştır. Bu noktada öğrencilerimizin okuduğunu anlama becerilerini artırmak halen uygulanmakta olan stratejilerden farklı stratejilerin kullanılması ile mümkün olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama başarısını artırmak için kullanılacak yeni stratejilerin, öğrencilere ve öğretmenlere okuyacağı veya anlam çalışması yapacağı metnin anlaşılması sırasında kolaylık sağlayabileceği ve daha başarılı olunabileceğini öngörmektedir (Dönmez ve Yazıcı, 2006).

İlkokul dördüncü sınıfa kadar gelen öğrenci grupları genellikle okumak için öğrenirken, dördüncü sınıftan itibaren öğrenmek için okumaları gerekmektedir (Cote, Goldman ve Saul, 1998). Bunun yanında ilkokul dördüncü sınıf yaş gruplarında yapılan çalışmalar ile özellikle bilgilendirici metinlere ait okuma alışkanlıklarının temeli atılmaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Yapılan bu çalışma ile hem dördüncü sınıftan itibaren yeni müfredatta yer alan fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri ile bilgilendirici metinlerle ilk defa bu kadar yoğun bir şekilde karşılaşan öğrencilere yardımcı olacak hem de öğrencilerin ileride kazanmaları gereken okuma alışkanlıkları üzerinde de önemli etkileri olacaktır. Bu bakımdan 10-12 yaş aralığındaki çocukların anlamada zorlandıkları bilgilendirici metinlerin anlaşılmasını, ayrıca bu metinlere ait ana fikir, yardımcı fikir, konu ve metne ait detayların bulunmasına yarayacak uygulamaların ortaya koyulması gerekmektedir.

Önümüzdeki 20 yıl boyunca, ilk, orta ve lise düzeyindeki sınıflarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini açık bir şekilde geliştirecek yeni öğretme yöntemleri ve stratejileri üzerinde büyük araştırmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Geliştirilecek ve test edilecek bu yöntemlerin en temel amacının öğrencilere metin üzerinden öğrenmeyi öğretmek yaklaşımı ve hangi bilginin kritik derecede önemli olduğunu ayırt etmek, bu bilgileri önceden bilinenlerle entegre etmek gibi amaçlarının da olması gerekmektedir (Carlisle ve Rice 2002).

Öğrencilerin anlama sürecini iyi bir şekilde yönetmelerini sağlayacak ve anlamada zorlanılan bilgilendirici metinlerde kullanılabilecek, okuduğunu anlama stratejilerden biri de Klingner, Vaughn ve Boardman (1998) tarafından geliştirilen

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelidir. Klingner ve arkadaşlarının geliştirdiği İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin başarısı düşük dördüncü sınıf öğrencilerinin anadilde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki olumlu etkisi ortaya konulmuştur. Modelin öncelikli hedefi: Öğrencilere okudukları tüm bilgilendirici ve diğer metinleri, kullanabilecekleri dört özel anlama stratejisiyle öğretmektir. Ayrıca modelin kullanımı bir metni anlayabilmek için rutinler geliştirilmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Liang ve Dole, 2006).

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli ile ilgili başka çalışmalar da gerçekleştirilmiştir (Al-Roomy, 2013; Barberio, 2005; Fan, 2009; Khonamri ve Karimabadi, 2015; Lubis ve Meisuri, 2013; McCown, 2013; Nurhayati, 2015; Rattanaseng, 2011; Rosalina, 2014; Sari ve Tamah, 2015; Seacrist, 2012; Septiani ve Eliwanti, 2017; Shin, 2009; Simamora ve diğerleri, 2015; Sofyan, Yunisrina ve Rini, 2015; Standish, 2005). Yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkökul dördüncü sınıf düzeyinde İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin etkisini ortaya koymada bir yetersizlik belirlenmiştir. Okuduğunu anlamada en kritik yaş grubu, dördüncü sınıftan beşinci sınıfa geçen öğrencilerdir çünkü bu dönemde öğrencilerden okulda öğretilen metinlerden başka, farklı kaynaklardan yeni bilgi öğrenmeleri beklenmektedir. Yeni bilgi öğrenmenin anahtarı ise okuduğunu anlamadır (Biancarosa ve Snow, 2006). Ülkemizde İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin ilkokullarda uygulandığı başka bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Bilgilendirici metinleri daha kolay anlamayı sağlayacak model ya da stratejilerin etkililiğinin ortaya konulması gerekmektedir. Bunun yanında öğrencilerin İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli kullanımlarını kontrol edebilecekleri, bilgilendirici metni bir bütün olarak ele alabilecekleri, İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline ait birden fazla yöntemi bir arada kullanabilecekleri uygulamaların etkilerinin neler olduğunun anlaşılması önemlidir. Bu sebepten ötürü bu çalışmanın genel amacı, Klingner ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen İşbirlikçi Stratejik Okuma modelinin dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerileri üzerindeki etkisinin ortaya çıkarmaktır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada,

1. Araştırmacının hazırladığı “*Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi*”nin ve “*Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testi*”nin öğrencilerin anlama ve ana fikir belirleme düzeylerini ölçmede yeterli olduğu,
2. Araştırmanın gruplarını oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, araştırma süresince gerçek performanslarını yansıttıkları,
3. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını benzer biçimde etkilediği,
4. Araştırmanın tarama boyutundaki verilerin elde edildiği örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- Gümüşhane ili Merkez ilçesinde bulunan ilkokullarla,
- 2- 2017-2018 eğitim öğretim yılı II. dönemi ile,
- 3- Bilgilendirici metin türü ile,
- 4- İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile,
- 5- Araştırmada geliştirilen program İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu çalışmada geçen temel kavramlar, çalışma kapsamında ele alındıkları biçimiyle aşağıda tanımlanmıştır.

Okuma: Gözlerin ve ses organlarının hareketleri ile zihnin anlama ve kavrama çabasına dayanan karmaşık etkinliklerdir (Karatay, 2014, s. 15).

Okuduğunu Anlama: Okuma etkinlikleriyle bilginin birçok zihinsel işlem den geçirilme siyle oluşan anlamın, okuyucunun n bilgisiyle harmanlanıp, zihinde yapılandırılması sürecidir (Güneş, 2009, s. 13).

Metin: Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluştur an kelime ler bütünü, tekst. (“Türk Dil Kurumu”).

Bilgilendirici Metin: Bilgilendirici metin, okuyucuya yazarın belirlediği konu başlığı hakkında bilgi sunmak ve belirlenen konuyu betimsel yaklaşımla hazırlama amacıyla oluşturulan metin türüdür (Günay, 2001, s. 166).

Öğrenci: Çalışmaya katılan ve 2017-2018 Eğitim ğretim yılı içerisinde ilkokul dördüncü sınıfa giden kişilerdir.

n bilgi: Herhangi bir konuda derinlemesine bir araştırma yapmadan sağlanan birtakım bilgi (“Türk Dil Kurumu”).

Üstbiliş: Bir bireyin öğrenme ve yapılandırma sürecinde birçok bilgiyi elde etmesi, uyguladığı stratejileri koordine etmesi ve üzülmesi gereken problemlere uygun yolları elde etmesi gerekir. Tüm bu süreç içerisinde bireyin sahip olduğu becerilerin seçilmesinde ve uygulanmasında kişiye kılavuz olan bu bilgiye denilmektedir (Myers ve Paris, 1978, s. 680).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma ve okuduğunu anlama kavramı, metin kavramı ve türleri hakkında genel bir bilgi verilmiş ve araştırma çerçevesinde İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli ile ilgili araştırmalara ve tanımlara yer verilmiştir.

2.1. Okuma

Bilgi edinmek için önemli bir kanal olan okuma; bilgi almak, düşüncelerin olgunlaşmasını sağlamak ve bireysel ilerleme yolundaki önemli becerilerden birisidir (Lightbown ve Spada, 2013). Dil becerileri ile zihinsel becerilere çok önemli katkılar sağlayan okuma, bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında okuma ile alınan bilgiler, zihnimizde şemalara ya da kavramlara çevrilerek, uzun süreli bir şekilde depolanmaktadır (Güneş, 2016). Okuma, bir konunun anlaşılması için yapılan genel bir etkinliktir. Ayrıca okuma, bireylerin hayatta başarılı olabilmesi için gerekli olan temel bir beceridir (Li ve Wilhelm, 2008).

Bütün insanlar okumadan aynı derecede faydalanıp, keyif alamazlar çünkü bireyler topluluklardan ve yaşadıkları çevrelerden kaynaklanan farklılıklara sahiptirler (Akyol, 2006). Okuma ile ilgili geliştirilen modeller ya da stratejiler genellikle bu farklılıkların ne derece azaltılabileceği sorusuna cevap aramaktadır. Okuma başlığının altında, okuma tanımına, okuma türlerine, okumanın önemine, okuma teori ve modellerine, son olarak da sesli ve sessiz okumaya değinilmiştir.

2.1.1. Okumanın Tanımı ve Önemi

Okuma kavramı karmaşıktır çünkü insanların okuma hakkındaki fikirleri birbirinden farklıdır. Yine de okuma genel olarak başlı başına bir öğrenme alanı olarak türleri, süreçleri, modelleri ve özel teknikleri olan bir süreçtir, denilebilir. Araştırmacılara göre okuma hakkında yapılmış farklı tanımlar bulunmaktadır. Halen müfredatta yapılandırmacı yaklaşıma uygun kazanımlar kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım ile zihinsel süreçler daha önemli hale gelmiştir. Bu

açıklamalarla birlikte aşağıda bazı araştırmacıların okuma ile ilgili yaptıkları tanımlara yer verilmiştir.

Yıldız (2010) okumayı, yeni bilginin işleme alındığında öğrenilmekte olan şemaların zihinde kabul ya da reddedildiğine dair karar verme süreci olarak tanımlarken; Widdowson (1979), metin aracılığıyla yazar ile okuyucu arasında kurulan etkileşimdir, şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımların yanında, Grellet (2003) okuma, yazılı bir metni anlayabilmek, içerisindeki bilgileri mümkün olduğunca verimli bir şekilde anlamlandırma, demıştır. Koda'ya (2007) göre, okuma metinden çeşitli bilgilerin çıkarılması ve çıkarılan bu bilgilerle birleştirip anlamlandırılması sürecidir.

Akyol (2006) okumayı, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller kurarak, hayal gücünü geliştirerek bilgi dağarcığını derinleştirme ve genişletme olarak tanımlarken, Güneş (2016) ise bireyin sahip olduğu ön bilgilerle metindeki bilgilerin birleştiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreç olarak tanımlamıştır. Benzer bir şekilde Özbay (2014), okuma, sözcüklerin algılanması, anlamlandırılması ve kişinin yapacağı yoruma dayalı zihinsel bir etkinliktir şeklinde tanımlamıştır.

Gilakjani ve Ahmadi (2011) ise okumayı şema teorisinden esinlenerek tanımlamıştır. İlgili tanıma göre okuma, okuyucuların önceden sahip oldukları şemaları kullanarak; yeni, anlamlı bir metin şeması oluşturulan interaktif bir süreç olarak tanımlarken ayrıca okuyucuların sahip oldukları kendi şematik bilgileriyle metnin içindeki bilgileri bir araya getirme süreci olduğundan bahsetmiştir. Hodges, Feng, Kuo ve McTigue'ye (2016) göre okuma dinamik, aktarılabilen, sosyal ve ahlaki fikirleri içerir ve tüm bu fikirleri kapsadığında okuyucunun yaşamında fark yaratır.

Koda'ya (2007) göre okuma kavramının üç temel bileşeni vardır. Bunlar;

- Okuyucu,
- Metin,
- Etkinliktir.

“Okuyucu”, okurken bir okuyucuda olması gereken tüm yetenek ve bilgileri içerir; “Metin” herhangi bir yazılı veya elektronik metnin oluşturulması anlamına gelir ve son olarak “Etkinlik”, okuma sürecinin amaçlarını, süreçlerini ve sonuçlarını içerir.

Tüm bu tanımlardan hareketle okuma ile ilgili iki adet önemli nokta bulunmaktadır. Bunlardan ilki okumanın zihinsel bir süreç olduğu, ikinci olarak okuma yapılırken okunan metnin anlaşılması gerektiğidir. Okuma ile ilgili tanımlar incelendikten sonra, okumanın özellikleri bilinmelidir. Güneş (2016) bu özellikleri aşağıda belirtmiştir:

“Okumak, yazıların anlamını araştırmaktır. Okuma sırasında okuyucu metnin anlamını araştırmalı, bulmalı ve yorumlamalıdır.

Okumak sadece şifre çözmek değildir. Okumak, kod çözümlenmesinin ötesinde metni anlama, önbilgilerle birleştirme ve anlamı zihinde yapılandırma gibi işlemleri içerir.

Sesli okuma seslendirme değildir. Seslendirme yaparken kelimelerin anlamını bulma ve okunanları anlama söz konusu değilken okuma kelimeleri seslendirme sürecine anlama zinciri de eklemektir.

Okumak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır. Okumak, yazının anlamı ile ön bilgileri birleştirmek ve yazıyı yeniden anlamlandırarak yeni anlamlara ulaşmaktır.

Okumak, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir. Okumak, yazıdan bazı cevapları almak için sorular sormak ve bunları araştırmak demektir.

Okumayı öğrenme ile öğrenmek için okuma karıştırılmamalıdır. Okumayı öğrenme, okuma-yazma süreçlerinin başında yapılırken öğrenmek için okumada metindeki bilgiler öğrenilmelidir.” (s. 129).

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi halkın okuma oranı ile bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma seviyeleriyle doğru orantılıdır. Bu yönüyle okuma, gelişmekte olan

Ülkelerin temel problemlerini çözmede hızlandırıcı bir faktör olarak göze çarpmaktadır (Balcı, 2016). Okuma eylemini geliştiren kişiler, aynı zamanda yaşadıkları toplumların kültürel, siyasal ve sosyal gelişimlerine de etki ederler (Sulak, 2014). Yine ekonomik, sosyal ve toplumsal birçok alandaki problemin çözülmesi okuryazarlık seviyesinin yükseltilmesiyle çözülebildiği öngörülmektedir (Tekişik, 1999).

Okuma, bireylerin zihinsel ve sosyal gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Çünkü bireysel psikolojinin ve zihnin ihtiyaçlarını gidererek, onların gelişimine doğrudan katkı sağlar. Okumayan insanlar, hem bilgiden hem de yesi oldukları topluma ait kültürel etkinliklerden mahrum kalırlar. Okuma becerisine sahip olmak, insanların çoğunun istediği bir yetenektir çünkü sahip olduğu fikirlerin ötesinde yeni fikirlerle buluşmak; okuyucunun düşüncelerini genişletip, hayatlarını doğrudan etkiler (Hodges ve diğerleri, 2016).

Okuma süreçsel bir eylem olmasına rağmen düşünce ve eylemlerin anlaşılmasıyla birlikte sürecini tamamlar ki sosyal ve ahlaki değerlere, kaygılara, durumlara olan katkısı onu diğer becerilerden önemli kılsın (Scholes, 1985). Okuma ayrıca insanın kavrama ile düşünme yönlerini geliştirir, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini artırır (zbay, 2014).

Yazılı kaynaklarla bireyler arasında sağlanacak yakın temas ile bireylere kazandırılacak okuma alışkanlığı arasında güçlü bir ilişki vardır. Okuma alışkanlığı ve becerilerini kazanmamış öğrenciler hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde sıkıntılar çekmekte ve iletişim becerilerinden yoksun kalabilmektedirler (Sever, 2004). Bütün dersler okumayı gerektirdiği için okuma becerisi gelişmemiş bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olması çok mümkün gözükmemektedir (zbay, 2014).

İngiliz Eğitim Araştırmaları Derneği'nin -BERA- (2014) yayınladığı "Eğitim Araştırmaları ve ğretmenlik Mesleği" isimli raporda; öğretmenlerin ve öğrencilerin kitap okumalarının ayrıca okuduğunu araştırmalarının okuldaki eğitim uygulamaların doğrudan etkilediği, uygulanan eğitimin daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma sonucunun ana düşüncesi: Her ğrenci,

yapılandırılmış eğitim ve okuma hakkına sahiptir. Araştırma yapmanın kilit noktası ise okumaktır. Bu durumda hem öğretmenler hem de öğrenciler ister küçük ölçekli ister geniş kapsamlı araştırma yapmak için okuma girişimine ihtiyaç duymaktadırlar.

Radyo, televizyon ve internet gibi iletişim araçlarının varlığı okumanın önemini yitirmesine sebep olmuştur görüşü de gerçeklikten uzaktır (Coşkun, 2002). Okuyucunun istediği eseri istediği zamanda, hızda ve biçimde okuması okumanın sonsuz değerini pekiştirici öğelerdendir (Bamberger, 1990). Bunun yanında internet ya da günlük gazeteleri okumak, televizyondaki bir programı anlamak, sahip olduğumuz hak ve sorumlukları öğrenmek için okuma ve anlama becerilerini kullanmak gerekmektedir (TTKB, 2005). Sonuç olarak yaygınlaşan teknolojik iletişim araçları okuma oranını etkilemiş gibi gözükse de okumanın önemine çok büyük bir olumsuz etkisi olmamaktadır (Coşkun, 2002).

2.1.2. Okumanın İşlem ve Etkileşim Boyutu

Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yapılandırmacı yaklaşımı esas almasıyla birlikte okuma sürecinde çeşitli işlemler yapılmaktadır. Bu süreçte okuma işlemleri için işlem ve etkileşim boyutlarının incelenmesi de istendik bir okuma süreci için oldukça gereklidir (Güneş, 2016). İşlem ve etkileşim boyutları hakkındaki bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.1.2.1. İşlem Boyutu

Okuma sürecinin ilk boyutu olan işlem boyutu üç temel aşamada incelenmektedir. Bunlar; görme, anlama ve zihinde yapılandırmadır (Güneş, 2016). İlk aşama olan görme de okuma oluşumunda öncelikle metindeki kelimeler, semboller ya da rakamlar izlerini gözün ağ tabakasına bırakır ve bu izler ağ tabakasından beynin görme merkezine iletilir (Binbaşoğlu, 1993). Milyonlarca duyusu olan gözümüz sayesinde bir kelimeyi görüp, işleme sokma girişimi esnasında beynimizdeki altı bölge art arda aktif olarak çalışmaktadır (Vaillant ve Bettayeb, 2009). Göz, metin üzerinde yaptığı her bir bakışta satırın belirli bir bölümünü görür ki yavaş bir okuyucuda bu genişlik yaklaşık 6 harf iken hızlı bir okuyucuda 20 harfe kadar

çıkabilmektedir (Calp, 2005). Ancak unutulmamalıdır ki okuma sadece görmeden ibaret değildir (Coşkun, 2002).

İkinci aşama olan anlama; kelime, sembol ya da rakamlar arasından dikkat edilerek, ilgi duyulan ve okuyucu tarafından seçilen işlemler bütünüdür. İlerleyen bölümlerde okuduğunu anlama konusuna daha detaylı bir biçimde değinilecektir. İşlem boyutunun son aşaması olan zihinde yapılandırma boyutu; bellekte tutulanları sıralama işidir ki bu sıralama şemaları birbiriyle ilişkilendirme, yorumlama ve düzenleme işlemlerini içerir (Akbayır, 2013). Bu noktada anlamlandırma sürecine yardımcı olacak bilişsel ve üst bilişsel becerilere de ihtiyaç vardır (Özdemir, 2017). Tüm bu çok boyutlu yapılandırma sürecinin temelinde ise eski bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirilmesi ve zihinde ilgili yere kaydedilmeleri vardır.

2.1.2.2. Etkileşim Boyutu

Okumanın işlem boyutundan sonraki ikinci boyutu etkileşim boyutudur. Okumada fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki tür etkileşim söz konusudur. Fiziksel etkileşim, okunacak olan kitap, metin, resim, yazı, kâğıt vb. fiziksel durumları görme, işitme ve seslendirme gibi süreçleri kapsamaktadır (Sulak, 2014). İyi bir okumada görmeye ve işitmeye ilgili gerçekleşebilecek herhangi bir sorun ya da sorunlar toplamı okuma becerilerinin kazanılmasını ve anlamlandırma aşamalarını olumsuz yönde etkiler (Akyol, 2006). Yine okuma yapılacak olan kâğıdın kalitesi, resimlerin anlaşılabilirliği ya da yazı boyutunun uygunluk durumu tamamen fiziksel etkileşim ile ilgilidir (Güneş, 2016).

İkinci etkileşim türü olan zihinsel etkileşim, beyinde okumanın ve okuduğunu anlamının gerçekleşmesi durumudur (Sulak, 2014). Bu süreçte okuyucu kendi görüşleriyle, yazarın görüşlerini karşılaştırır ve düşünceler arasındaki uyum ile benzer bilgileri tespit eder, zihnine yeni bilgileri yerleştirir (Güneş, 2007). Okumanın zihinsel etkileşimine dikkat çeken Cain (1999), okumanın zihinde gerçekleşen tüm üst düzey düşünme becerilerini ve süreçlerini içeren, karmaşık bir davranış olması gerekliliği üzerinde durmuştur. Bunun yanında zihinsel etkileşim esnasında, bir kişinin bir kelimeyi nasıl anladığı, bir cümleyi zihninde nasıl işlediği

ve okuduğu metni zihninde nasıl kavradığı süreçleri de önem arz etmektedir (Goodman, 1970).

2.1.3. Okuma Biçimleri

Okuma biçimleri, okuyucunun metni okuma amacına, okurken kullanacağı materyallere, görme durumuna ve kaç kişiyle yapılacağı sorularına verilecek cevaplara göre değişiklik göstermektedir. Literatürde bahsedilen ve üzerinde anlaşılmış olan okuma biçimlerinden ilkökul okuma öğretiminde en çok sesli ve sessiz okuma türünün üzerinde durulmaktadır.

2.1.3.1. Sesli Okuma

İlkokul okuma etkinlikleri sırasında öğretmenlerin, öğrencilere model olma yöntemlerinin başında öğretmenin yapacağı sesli okuma aktiviteleri gelmektedir (Kocaarslan, 2015). Sesli okuma; yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamını zihinden bulma, seslendirme ve anlama işlemidir (Güneş, 2016). Öz'e (2001) göre sesli okuma, gözün satırlarda gezmesi sırasında kelimeleri görmesi, anlamlandırması ve bütün bu süreci seslendirmesidir.

Çiftçi'ye (2000) göre sesli okuma;

-Konuşulan, standart konuşma dilinin kazanılmasına,

-Öğrencinin okuma gelişiminin belirlenmesine,

-Doğru ve güzel telaffuz alışkanlığının kazandırılmasına,

-Sessiz okumaya temel oluşturmaya,

-Okuduğunu daha rahat bir biçimde anlamlandırma gibi hedeflere ulaşmayı amaçlar.

1995 yılından bugüne birçok ülkenin ilkokullarında sesli okuma öğretmenler tarafından zorunlu tutulmaktadır. Sesli okumanın öğrencilerin okuma zevki yaşamaları, dinleyebilmeleri, konuşma becerilerini geliştirmeleri için gerekli olduğu belirtilmektedir (Güneş, 2016). Kuşdemir ve Güneş'in (2014) yaptığı araştırmada öğrencilerin Türkçe dersinde en çok hoşlandıkları etkinliklerin; derste

sözlü olarak bir şeyler anlatmak, fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşmak ve sesli okuma yapmak olduğu anlaşılmıştır.

Santoro, Chard, Howard ve Baker'ın (2008) yaptığı bir başka çalışmada sesli okuma çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve kelime dağarcığını geliştirme etkisi belirlenmiştir. Çalışma sonunda sesli okuma yapmanın okuduğunu anlamaya ve kelime dağarcığını geliştirmeye olumlu etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca bu olumlu etkinin okuma yazmaya yeni başlayan öğrencilerde de olduğu tespit edilmiştir.

Sesli okuma sırasında kelimenin tanınıp, seslendirildiği an ile arasındaki farka “göz-ses genişliği” denilmektedir (Binbaşıoğlu, 1993). Bu genişlik okuduğunu anlama becerisini de etkiler. Ayrıca göz ile ses arasındaki bahsi geçen bu ilişki, okumayı etkileyen fiziksel unsurlara da yeni bir boyut kazandırmıştır (Demirel, 2004).

Karatay'a (2014) göre sesli okuma çalışmaları yapılırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir:

- a)Yazım ve noktalama işaretlerine uyararak okuma,
- b)Bağlama uygun vurgu ve tonlama yaparak okuma,
- c)Satırları, cümle ve kelimeleri atlamadan tam ve eksiksiz okuma.

Sesli okuma yapılırken dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birisi de okuma hızıdır. Metnin türüne göre değişmesi beklenen okuma hızı, yavaş ya da hızlı olduğunda anlama becerisini ve okuma amacını doğrudan etkiler (Akar, 2009). Bu durumdan hareketle okuma hızı, sesli okuma yapılan metinde geçen kelimelerin doğru söylenmesi, dinleyenlerin konuya hâkim olması ve okuma ortamının sahip olduğu özelliklere göre değişiklik göstermektedir.

Buzan (1991) tarafından önerilen sesli okuma sırasında okuma hızının ilerleyişini izlemek amacıyla geliştirilen formülün basamakları aşağıda verilmiştir:

- 1.Başlama ve bitiş kaydedilmek üzere bir dakika okuma yapılmalıdır.

2.Üç satırdaki kelimeler sayılmalıdır.

3.Üç satırdan elde edilen kelime sayısı üçe bölünerek satır başına düşen kelime sayısı bulunmalıdır.

4.Okunan satırların tamamı sayılmalıdır.

5.Her bir satır için bulunan kelime ile okunan satır sayısı çarpılmalıdır. Sonuç okuma hızımızdır (Akyol, 2006).

Güneş'e (2016) göre ilkokul öğrencilerinin sesli okuma hızları ortalama:

1.sınıf öğrencileri yıl sonuna kadar dakikada 60 kelime,

2.sınıf öğrencileri dakikada 80 kelime,

3.sınıf öğrencileri dakikada 100 kelime,

4.sınıf öğrencileri dakikada 120 kelime olması öngörülmektedir.

2.1.3.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma biçiminin tanımlanmasında belirlenen ortak düşünce; metinde geçen kelime ve cümleleri ses organlarını çalıştırmadan, baş ve gövde hareketlerini sabit tutarak sadece gözle ile yapılan okumadır (Kavcar, Ferhan ve Sever 2004; Demirel, 2004; Calp, 2005; Güneş, 2016). Sesli okuma ile arasındaki en büyük fark, sessiz okumada göz yazıyı görür görmez onu anlamakta ve okuduğunu belleğe göndermektedir. Ancak sesli okumada ses telleri, ses dalgaları ve kulak gibi öğeler süreç içerisinde yer almaktadır (Anılan, 2004). Sessiz okumada temel hedef, tüm öğrencilerin hem okuma zevklerini artırmak hem de aktif olarak okumalarını sağlamaktır. Bu noktada sessiz okumanın, okuyucuların okuma esnasında zihninde oluşturacağı modelleme ve anlam inşa etme süreçlerini kolaylaştırması beklenmektedir (Blachowicz ve Ogle, 2008).

Sessiz okuma becerileri, sesli okuma becerilerinin tam olarak kavranmasından sonra kazanılmaktadır. Ülkemizde ilkokul düzeyindeki ilk sessiz okuma çalışmaları

ikinci sınıfın sonlarına doğru başlar, üçüncü sınıfta daha az zaman ayrılır, dördüncü sınıfa gelindiğinde sesli okuma ile eşit zamana sahiptir (Ünalın, 2006).

Clay'a (1993) göre sesli ve sessiz okuma hızlarının sınıflara göre hızları aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 1: Sınıf Düzeylerine Göre Sesli ve Sessiz Okuma Hızları

Sınıf Düzeyi	Sesli Okuma (kelime)	Sessiz Okuma (kelime)
1. Sınıf	30-70	-
2.Sınıf	60-90	60-100
3.Sınıf	80-110	90-120
4.Sınıf	95-120	160-190

İlkokuldaki pek çok öğrencinin uzun bir metni sessiz biçimde okuma sabrını gösteremediği belirlenmiştir. İlkokul sonrası kademelere bakıldığında ise durum tam ters bir hal almakta, yani en etkili okumalar sessiz bir biçimde yapılmaktadır (Kuşdemir, 2014). Sesli okumanın aksine anlamlandırma sürecini yaş durumuna göre kısaltan sessiz okuma hem ileri yaşlara sahip öğrencilerin hem de yetişkinlerin yaşamında daha fazla yer almaktadır (Tazebay, 1997). Blachowicz ve Ogle'nin (2008) ortaokul sessiz okuma atölyesinde gözlemledikleri bireysel okumalarda: *“Anlamlandırarak sessiz okuma yapan öğrenciler, okuma esnasında nerede olduğunu unutmuş görünüyor. Okuma esnasında sıklıkla yüz ifadeleri değişiyor, bazen duyulur bir şekilde soluyor ya da gülüyorlar”* (s. 24), şeklinde olmuştur.

Karatay'a (2014) göre sessiz okuma çalışmalarında öğrencilerin:

- Başkalarını rahatsız etmeden okuma alışkanlığı edinmeleri,
- Kitapla göz arasındaki mesafeyi yaklaşık 30 cm olacak şekilde ayarlamaları,

c) Okurken başını ileri-geri sallama, sağa sola oynatma, dudaklarını kıpırdatma veya parmakla ya da kalemle takip etme gibi olumsuz davranışların düzeltilmesi, doğru, dik oturma alışkanlığı edinmeleri,

d) Okuma anında sözcük ve cümleleri kurallarına göre tek tek seslendirme amacı olmadan sadece metni kavramaya yönelik okuma yapılması sağlanmalıdır.

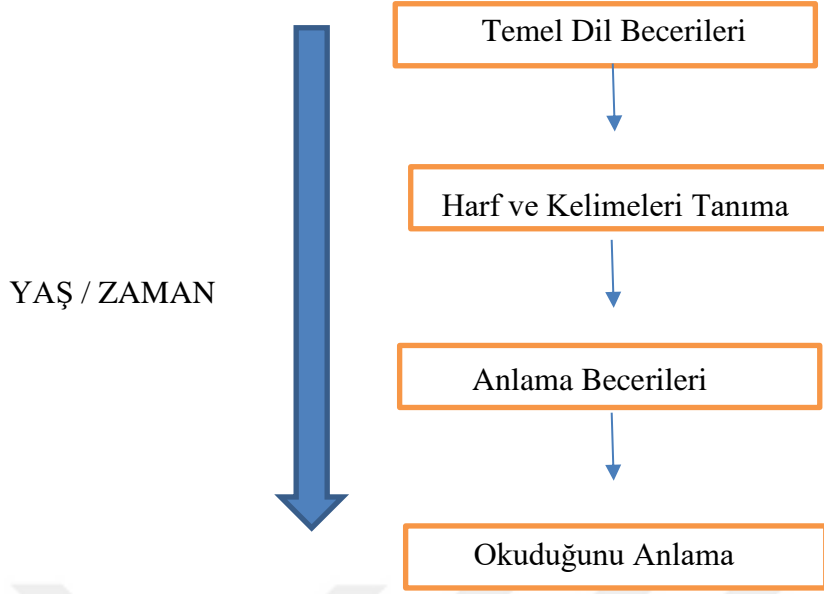
2.2. Okuduğunu Anlama

Küçük çocuklarda anlama gelişimini ve değerlendirmesini tartışmadan önce, anlamanın ne demek olduğunu düşünmek oldukça önemlidir (Perfetti, 2003). Türk Dil Kurumu'nun (TDK) hazırladığı sözlüğe (2005) göre anlama; "Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak" şeklinde tanımlanmaktadır. Bir başka tanımda ise anlama; dinleme ve okuma yoluyla alınan bilgilerin çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmasıdır (Sulak, 2014).

Dil eğitiminin temel amaçlarından birisi bireyde anlama yeteneğini geliştirmektir (Balcı, 2016). Anlama bilinen bir dilde gerçekleşir. Hiç bilinmeyen bir dilde yazılmış metin seslendirilebilirken, anlaşılması mümkün değildir (Özbay, 2014).

Anlama becerilerinin ve süreçlerinin gelişimini göz önüne alırken, çocukların anlama süreçlerinin etkinliğinde ve içeriğinde sahip oldukları yaş farklarını da göz önüne almak önemlidir. Bu durum oldukça önemlidir çünkü bilişsel gelişimi, deneyim birikimi ve geçmiş bilgi dağarcığı yaştan yaşa büyük farklılıklar ortaya çıkarabilir (Goldman, 1985). Örneğin küçük çocuklar çoğunlukla bireysel olaylar arasındaki ilişkileri daha rahat tanımlarken; çocukların yaşı ilerledikçe olay örüntüleri arasındaki ilişkiyi gittikçe birbirine bağlayabilirler (Wenner ve Bauer, 2001). Benzer şekilde, çok küçük çocuklar metindeki somut olaylar arasındaki ilişkileri anlamlandırabilirken, büyük çocuklar yaşı ilerledikçe soyut olaylar arasındaki ilişkileri anlamlandırabilir hale gelmektedirler.

Anlama becerilerinin gelişmesi için öncelikle temel dil becerilerinin kazanılması ve ilerleyen süreçle beraber harf ve kelimelerin tanınması gerekmektedir. Anlama becerisi gelişen çocuğun bir sonraki aşamada okuduğunu anlamlandırması beklenir. Bu süreç şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1: Temel Okuma Yazma Becerileri Sonrasında Gelişen Anlama Kavramı
(Paris ve Stahl, 2005, s. 119).

Üzerinde düşünülmesi gereken önemli noktalardan birisi metni okuma ve anlama arasındaki ilişkinin tam anlamıyla kavranması gerekliliğidir. Metnin okuyucuya tam olarak vermek istediği mesajın anlaşılması için gerekli olan anlama becerilerinin kavranması ve okuma, anlama kavramları arasındaki bağlantı ilkökul yıllarında kazanılmalıdır. Bu yaşlarda kazanılacak olan anlama becerileri diğer tüm dersleri de doğrudan etkileyecektir.

2.2.1. Okuduğunu Anlama Süreci

Okuma, bir bireyin kişisel ve eğitimsel gelişiminin çok önemli bir parçası iken, anlama kavramı genel olarak bakıldığında okumadan daha da önemli olabilir çünkü sadece bir metni okumak tek başına yeterli değildir. Ek olarak bireyin okuduğu metindeki fikirleri ve bilgileri analiz etmesi ve yeniden düzenlemesi gerekir (McKee, 2012). Bir metnin okunmasının temel sebebi, kişilerin okuduğunu tam olarak anlamasını sağlamaktır denilebilir (Kavcar ve Sever, 1998). Bir başka deyişle okuma, eldeki metnin anlamını ve karşı tarafa verdiği mesajı tam olarak tanımlamaktır (Paris ve Stahl, 2005).

Okuduğunu anlama, yalnızca metinleri anlamak için değil, daha kapsamlı öğrenme, eğitimdeki başarı ve ileri dönemde kişilerin istihdam edilmeleri için de önemlidir.

Hatta günümüzde e-posta, metin ve sosyal ağ siteleri nedeniyle sosyal hayatlarımız için bile önemlidir (Perfetti, 2003). Okuduğunu anlama, birçok farklı bilişsel beceri ve kabiliyetlerin düzenlenmesini gerektiren karmaşık bir görevdir.

Okuduğunu anlama "Bir okuyucu tarafından basılı materyallerdeki anlatılmak istenenleri, bilgileri veya fikirleri seçen bir düşünce süreci" olarak tanımlanır. Yazarın göndermeyi amaçladığı anlamların belirlenmesini ve önceki bilinenlerle, yeni öğrenilenler arasında nasıl bir ilişki olduğuna karar verilmesini sağlar (Veeravagu, Muthusamy, Marimuthu ve Subrayan, 2010). Okuduğunu anlama, bir metni anlama, bilgiyi analiz etme ve yazarın ifade ettiği şeyi doğru yorumlama becerisi olarak da tanımlanabilir. Okuduğunu anlama becerisi tek başına tanımlanamamalıdır çünkü bu süreç birden fazla zihinsel sürecin aynı anda işlemesi sonucu ortaya çıkar (Grabe ve Stoller, 2013).

Bir başka tanıma göre okuduğunu anlama süreci sahip olunan bilgiyle metnin yorumlanmasını, önceden elde edilen bilginin kullanılmasını ve metnin okuyucuda yeni, tutarlı bir şemanın oluşmasını sağlayan zihinsel bir süreçtir. Bu zihinsel süreç içerisinde hikâyeyi yeniden ifade etme, metinden toplanan bilgileri uygulama, temayı tanımlama, metni eleştirel değerlendirme gibi şeyler yapmak temel oluşturmaktadır (Graesser ve Clark, 1985). Benzer bir tanımla okuduğunu anlama, metinden gelen yeni bilgilerle, mevcut bilgileri yeni bir anlama erişmek birleştiren zihnin aktif olduğu, akıcı bir süreçtir (Nunan, 2003). Bunun yanında arka plan bilgisi yani mevcut bilgi, bir metni anlama performansını etkileyebilecek kolaylığı veya zorluğu etkilediği belirlenmiştir (Singhal, 1998).

Okuduğunu anlama işlemi çok ciddi bir yapılandırma sürecidir (Blachowicz ve Ogle, 2008). Bu yapılandırma tek boyutta gerçekleşmemekte, zaman içerisinde yayılan bir süreç olarak göze çarpmaktadır. Bu süreç içerisinde iyi okuyucular, karşılıklı etkileşim kurma veya iletişim kurma süreçleri aracılığıyla yeni öğrendikleriyle, eski bildiklerini harmanlayarak metinde bahsedilmek istenen anlamı, zihinlerinde yapılandırarak inşa etmeleri beklenmektedir (Harvey ve Goudvis, 2007).

Okuduğunu anlama sürecinde metni anlamlandırırken uygulanması gereken stratejiler şunlardır:

- Metni okuma,
- Metin hakkında ön izleme yapma,
- Metin hakkında öngörülerini belirleme,
- Metin hakkında soru sorma,
- Metin için belirlenen öngörülerini kontrol etme,
- Hazırlanan soruları yanıtlamak için bir amaç belirleme,
- Metin önceki bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurma,
- Metni özetleme,
- Metnin bir bölümünü diğerine bağlama,
- Metnin genel yapısını tanıma (Janzen ve Stoller, 1998).

Tüm bu okuduğunu anlama bilgilerinin ötesinde ilginç bir şekilde, anlama problemleri olan çocuklar, kelimeleri okurken genellikle çok yetenekli, yüksek derecede akılcıdır. Ancak, okudukları kitap hakkında sorgulanırlarsa, bu konuda konuşmaktan pek ilgilenmiyor olabilirler ve kitapta olanlar hakkında veya sonrasında neler olabileceği konusunda sorular sorulursa, bu sorulara muğlak cevaplar verebilirler ya da hiç yanıt veremezler (Oakhill, Cain ve Elbro 2015). Ayrıca zayıf okuma anlayışına sahip çocukların dinleme anlayışıyla ilgili de sorunlar göstermeleri şaşırtıcı değildir çünkü okuduğunu anlama ile pek çok beceri birbiriyle doğrudan ilişkilidir (Catts, Hogan, ve Adlof, 2005).

2.2.2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okuma kabiliyeti iki bileşenin ürününe bağlıdır (Oakhill ve diğerleri, 2015):

$$\text{Okuma} = \text{Sözcük Okuma (Kod Çözme)} \times \text{Dil Anlama Becerisi}$$

Belirtilen bu formüle göre bileşenlerden herhangi biri (kelime bilgisi veya dil anlama) sıfırsa, genel okuma kabiliyeti sıfır olacağı anlamına gelir. Dolayısıyla, bir çocuk herhangi bir kelimeyi okuyamazsa veya bir çocuk herhangi bir dil anlama becerisine sahip değilse, okuyamaz (Oakhill ve diğerleri, 2015).

Okuduğunu anlama ile ilişkili olarak tanımlanan önemli bir değişken olan okuyucunun kelime bilgisi (Mckee, 2012), yukarıdaki formülde olduğu gibi metni okurken dile getirilen anlatma becerisinden öte anlama becerisini doğrudan etkiler (Balcı, 2016). Bu nedenle metinde geçen kelimelerin bilinmemesi durumu metnin anlaşılabilirliğiyle yakından ilgilidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Metni başka herhangi bir yardım almadan anlayabilmek için okuyucuların bir metindeki sözcüklerin yaklaşık %98'ini bilmeleri gerektiği tahmin edilmektedir (Hu ve Nassaji, 2014). Ayrıca kelime bilgisi, okuma anlayışını iki yoldan etkileyebilmektedir: doğrudan metnin anlaşılabilmesi ve dolaylı olarak sözcük okuma becerileridir (Babayiğit ve Stainthorp, 2011). İlkokul öğrencileri belirli içerik alanlarında kullanılan kelimeleri; örneğin bilimsel, politik, edebi, matematiksel kavrayabilmek için köklerine ve eklerine ayırıp, kelimenin gerçek anlamını elde edebilir. Yine bu yaş grubu öğrencileri kelimelerin ve cümlelerin anlamlarını analiz edebilir (Blachowicz ve Ogle, 2008).

Okuduğunu anlama araştırmalarının çoğu anaokulu ve ilkokul çağındaki çocukların okuma gelişiminde fonolojik farkındalık, metin ve kelime bilgisi gibi temel okuma yazma becerilerinin rolü üzerine odaklanmıştır (Paris ve Stahl, 2005). İyi okuma için yeterli olmamakla birlikte okul çağındaki çocukların akıcı ve kendi kendilerine sözcükleri okuyabilme becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Bununla birlikte kendi kendilerine okuma belirli bir zaman sonunda tamamen gerçekleşse de metinleri anlamlandırabilme (farklı içeriğe ve türe sahip metinler de dâhil olmak üzere) yaşam boyunca gelişmeye devam edecek bir yetenektir (Share, 1995).

Okuma, ayrıca harf tanımadan başka anlam ve bağlam belirlemeyi içerir. Bilgiler arasında doğrudan veya dolaylı bağlantılar yapar ve yeni edinilen bilgiler işlenirken anlama geliştirilir (Norris, 1998). Ayrıca okuyucu metni iyi bir şekilde anlamak için sadece kelime bilgisine değil, bir paragraftaki cümlelerin ve paragrafların kendi arasındaki ilişkileri anlaması gerekmektedir (Yılmaz, 2008, s. 135).

Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerden bir diğeri ise metin ile ilgili genel özelliklerdir (Özdemir, 2017, s. 85). Bu özellikler; metnin uzunluğu, okunabilirliği, türü ve içeriği olarak sıralanabilir (Almasi, 2007). Tek başına yeterli olmasa da iyi

organize edilmiş, yaş grubuna uygun olan metinler anlamayı kolaylaştırır (Sulak, 2014).

Metinler işlenirken süreç içerisinde metinlerle ilgili yapılacak etkinlikler okuduğunu anlamayı etkileyen başka bir öğedir. Öğrencilerin çeşitli anlama etkinlikleri bilmesi ve uygulaması, bunu çeşitli okumalarda kullanması yaptığı okumayı kolayca anlamasına yardım eder (Güneş, 2016). Etkinlikler sayesinde metinde gerekli olan bilgiler alınır ve edinilen yeni bilginin nasıl kullanılacağı öğrenilir. Böylece okuma sürecinde daha istendik bir aşamaya varılır.

Metni okuyan kişilerin, genel olarak dünyaya bakışları, kişisel tecrübeleri, sahip oldukları ön bilgiler de metni anlama açısından önemlidir (Van Dijk, 1995). Okunacak olan metin ile ilgili ön bilgisi zayıf olan bireyler, ön bilgisi fazla olan bireyle aynı anlamı sağlayamayabilirler. Ayrıca okuyucular, sahip oldukları ön bilgilerini metnin anlamını oluşturmak için okuma öncesinde, sırasında ve okuma sonrasında kullanmalıdır (Vacca ve Vacca, 2005). Tüm bu faktörlerin haricinde okuyucunun okuma sırasında kelimeleri okuma hızını iyi ayarlayamaması, okuma türüne göre sesli ya da sessiz okurken kelimeleri yanlış okuyup, anlamlandırması gibi bazı okuma hataları da anlamayı etkiler (Yılmaz, 2008). Ayrıca okuma sırasında anlamayı kötü yönde etkileyecek vücut hareketlerinin yapılması (ör. öne arkaya sürekli sallanma vb.), göz-ses genişliğindeki hatalar, göz sıçramaları yüzünden kelime atlamaları, okunamayıp tekrar edilen kelimeler gibi sebepler okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkiler (Papatğa, 2016).

Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler incelendiğinde önemli bir diğer nokta; okuyuculara okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesidir. Okuyuculara stratejilerin öğretilmesi ile tam anlamıyla okuduğunu anlayabilen bireyler yetiştirilebileceği ve stratejileri kullanan okuyucuların motivasyonlarının daha yüksek olacağı düşünülmektedir (Sani, Chik, Nick ve Raslee, 2011).

2.2.3. Okuduğunu Anlamada Üst Biliş

Okuduğunu anlama üzerine son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde okuyucunun, metinle ilgili çalışmalar yaparken üst düzey zihinsel becerilerini kullanması ve geliştirmesi üzerinde durulduğu görülmektedir (Aktürk ve Şahin,

2011). Bir bireyin öğrenme ve yapılandırma sürecinde birçok bilgiyi elde etmesi, uyguladığı stratejileri koordine etmesi ve çözülmesi gereken problemlere uygun yolları elde etmesi gerekir. Bu süreç içerisinde bireyin sahip olduğu becerilerin seçilmesinde ve uygulanmasında kişiye kılavuz olan bu bilgi “üst biliş” olarak adlandırılmaktadır (Myers ve Paris, 1978).

"Üst biliş" genellikle öğrenmede farkındalık ve izleme olarak da tanımlanır. Üst bilişsel stratejilerin, okumadaki rolü gün geçtikçe artmaktadır ve bu stratejiler, öğrencilerin öğrenmelerini; planlama, düzenleme ve değerlendirme davranışları açısından ifade edilir (Taraban, Rynearson ve Kerr, 2004). Bu stratejileri okuduğunu anlama aşamasında kullanmak okuyucular için oldukça önemli sayılabilecek bir fayda sağlar (Grabe ve Stoller, 2013). Ayrıca zor okuyan öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrencileri desteklemek için öğretmenler öğrencilerini iyi bir şekilde öğretmek için eğitimciler etkili stratejiler uygulamak zorundadırlar. Bu noktada üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanılması en etkili yöntemlerden birisidir (Iwai, 2016).

Üst bilişsel stratejiler Dole, Noke ve Drits'e (2009) göre: "Bireylerin bilişsel bir görevi yerine getirirken devam eden performanslarını izlemelerine ve değerlendirmelerine olanak sağlayan rutinler ve prosedürlerdir" (s. 349), şeklinde de tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre okuma süreci içerisinde uygulanan üst bilişsel stratejiler "planlı, bilinçli işlemler bütünü" olarak tanımlanır (Sheorey ve Mokhtari, 2001, s. 433). Yine üst biliş, “Okuduğunu anlama kabiliyetinin belirleyicisi” olarak belirtilmiştir (Baker, 2008, s. 25). Üst bilişsel stratejilerin farkındalığı ve kullanımı, okuduğunu anlama ve başarılı öğrenmeyi geliştirmede önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Alexander ve Jetton, 2000). Ayrıca üst biliş, öğrencilerin metni ince detaylarına kadar anlamalarına, metin hakkında ileri düzey düşüncelerine ve yeni edinimlerini yapılandırmalarına yardımcı olur (Wilson, 2011).

Üst bilişsel değişkenlere 8 yaşından büyük çocuklar daha fazla duyarlı iken bu yaşın altındaki küçük çocukların daha az duyarlı olduğu görülmektedir. Küçük yaştaki çocuklar, uygulanması istenen stratejileri anlamlandırmada sıkıntılar çektiği

görülmektedir (Myers ve Paris, 1978). Çocukların üst bilişsel düşünme becerileri, yetenek düzeylerinden bağımsız ve yaşa bağlı olarak belirli bir şekilde büyüme göstermektedir. Ancak bu büyüme uzun süre istenilen seviyede gerçekleşmemektedir (Kuhn ve Dean, 2004). İlkokul düzeyinde üst bilişsel okuma stratejileri uygulanırken bu stratejilerin nasıl uygulanacağı ve geliştirildiği hakkında öğrencilere bilgi verilmelidir. Yine öğrencilere üst bilişsel stratejilerin nasıl uygulanacağı (yöntem bilgisi) ve stratejilerin neden yararlı olduğuna dair açıklama yapılmalıdır (Pratt ve Urbanowski, 2015).

Metin kavramada kullanılan üst bilişsel süreçler veya okuma stratejileri için üst bilişsel bilgi okuması da önemli bir ön şarttır. Üst bilişsel bilgi okuması sayesinde; metnin ne hakkında olduğunu tahmin edebiliyor, metindeki bilgileri arka plan bilgisiyle ilişkilendiriyor, okurken sorular soruyor, metnin akışını izliyor ve okunmakta olan metni özetleme ile ilgili süreçlerin tümünün kapsanması sağlanabiliyor (Pressley, 2002). Bununla beraber okuyucular üst biliş becerilerini kullanma sürecini kullanırken, üst bilişsel stratejilerden yararlanırlar çünkü üst bilişsel okuma stratejileri öğrencilere okuduğunu anlama konusunda yardımcı olmaktadır (Arı, 2014). Üst bilişsel okuduğunu anlama stratejileri, metindeki bilgiyi organize etmeyi ve değerlendirmeyi sağlar. Ayrıca zihinsel faaliyetler olan dikkat ve akılda tutma ile iletişim ve öğrenme gibi bilişsel faaliyetleri de geliştirir (Almasi, 2007).

Anlama düzgün bir şekilde ilerlediğinde, okuyucular otomatik olarak stratejileri kullanırlar; okurken, bu stratejileri uygulama ihtiyacının farkında olmadan ya da bunların nasıl uygulandığının farkında olarak, tahminler yapabilir veya soru sorabilirler. Bununla birlikte, metinle ilgili bir kavrayış bozulduğunda üst biliş ve öz denetim artar (Baker ve Brown, 1984). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi ile metinle ilgili anlam çıkarma sırasında şu tür sorunlar ortaya çıkarabilir:

a) Öğrenciler, okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanmaları gerektiğini bilmeyebilir,

b) Üst bilişsel süreç ve stratejilerin ilkokul öğrencilerine nasıl öğretilmesi gerektiği bilinmeyebilir,

c) Okuma öncesi, esnası ve sonrasında uygulanan stratejileri birbiriyle bağlantılı bir biçimde uygulamak gerekirken meydana gelen aksaklıkların giderilememesidir (Pilonieta, 2017).

Öğrenme ve okuduğunu anlama ile ilgili kaynaklar incelendiğinde üst bilişsel kavramından başka “bilişsellik” kavramının da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Karatay, 2014). Bilişsellik, bilişsel basamaklar ve yetenekler hakkındaki bilgidir. Bu bilgi istenilen yapıyı oluştururken veya bir durum açıklaması yapılırken aktif olan bilişsel basamak ve yetenekler arasındaki özellikleri içermektedir (Paris ve Winograd, 1990). Bilişsel izleme süreçlerinin dört aşamada ortaya çıktığı belirlenmiştir (Flavell, 1979):

- 1.Üst biliş bilgisi
- 2.Üst biliş deneyimi
- 3.Üst biliş amaç ve hedefleri
- 4.Üst biliş davranışları ve stratejileri.

Bilişsellik, kavramaya ilişkin bilgi basamaklarının tamamını tanımlarken, üst biliş bu bilgileri kavrama aşamasında nerede ve nasıl kullanacağını bilme becerisi olarak tanımlanır (Karatay, 2014). Araştırmalar, üst biliş stratejilerini kullanabilme becerisi açısından iyi ve zayıf okuyucu arasında şu farkı şu şekilde belirlemiştir: Bilişsel açıdan iyi okuyucular, planlı zihinsel faaliyetler, değerlendirme ve kendisini zaman zaman kontrol etme becerisine sahipken, bilişsel açıdan zayıf olanlar bu becerileri etkin bir şekilde kullanamazlar (Paris ve Jacobs, 1984). İlkokullardaki çocukların kavrayışlarını geliştirmek için anlama stratejilerini kullanabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, literatür taramasından da anlaşılacağı üzere anlama stratejileri hakkında oldukça az miktarda araştırma yapılmaktadır ve ilkokullardaki çocukların, okuduğunu anlama stratejilerini ve

öğrenmeyi öğrenme sürecini büyük ölçüde keşfetmemiş durumdadır (Pilonieta, 2017).

2.2.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejilerini anlatmadan önce strateji, kuram ve yöntem kavramları üzerine biraz düşünmek gerekmektedir. TDK Sözlüğüne (2005) göre “strateji” kavramı kısaca izlem veya önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için izlenen yol şeklinde tanımlanırken, Kezar’a (2001) göre kuram soyut anlamda derin düşünme ya da iç yüzünü kavrama iken model ise plan ve prosedürler bütünüdür. Yöntem ise yine TDK Sözlüğünde (2005) bilimde belli bir amaca erişmek için bir plana göre izlenen yol olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlara göre strateji kelimesi yöntem ile aynı anlamda kullanılırken, model ya da kuram kavramlarından farklı anlamda olduğu görülse de literatür incelendiğinde Talim Terbiye Kurulu’nun hazırladığı tüm eğitim programlarında, stratejiyi uygulamak için yöntemlerin, yöntemleri uygulamak için tekniklerin kullanılması gerektiği söylenmektedir. Yabancı literatür incelendiğinde de yine Talim Terbiye Kurulu’yla aynı kullanımın var olduğu görülmektedir (Bahry ve Wilson, 2006; Brandts ve Charness, 2011; Casari ve Cason, 2009; Fischbacher, Gächter ve Quercia 2012; Grace, 2017; Lieberman, 2005; Selten, Abbink, Buchta ve Sadrieh, 2003). Bu itibarla tez boyunca stratejiyi uygulamak için yöntemlerin kullanılması, yöntemlerin uygulanması için tekniklerin kullanılması gerektiği sonucuna göre yazım işlemi yapılmıştır.

Okuduğunu anlama çalışmalarının ilk basamağını okuyucuların uygun okuma stratejilerini kullanmaları ve okuma amaçlarını belirlemeleri oluşturur (Yalçın, 2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve öğretimi ile ilgili literatür incelendiğinde, okuma sürecinde okuyucunun okuma sürecini planlaması ve anladığını değerlendirmesi; metinden bilinçli, kalıcı öğrenme sağlaması açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Sulak, 2014). Bu noktada ilkökul düzeyinde okuduğunun kavranması alanında son yıllarda çeşitli anlama stratejileri tartışılmıştır. Uygun strateji seçilirken üç kriter kullanılabilir:

a) Nasıl bir üst biliş dayanan bir bakış açısı mevcut?

b) Uzman ve acemi okuyucular arasındaki farkı yansıtıyor mu?

c) Öğretime uygun mu (Presseley ve Afflerbach, 1995). Ayrıca Pearson ve Gallagher de (1983) çocuklara okuma stratejilerini öğretmeyi sağlayacak dört aşamalı modeli şu şekilde açıklamaktadır:

1. Öğretmenin modellemesi ve bir strateji açıklaması
2. Öğretmenlerin, öğrencilere kademeli olarak daha fazla sorumluluk verdikleri rehberlik uygulamaları
3. Geri bildirim eşliğinde bağımsız uygulama
4. Stratejinin gerçek okuma durumlarında uygulanması.

Okuduğunu anlama stratejiler ile ilgili yapılan bir başka çalışmada; ana fikir tanımlama, metin paragrafları arasında bağlantı kurma, metin türünü tanımlama ve okuma sürecini düzenleme konularında ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri hakkındaki bilgiler değerlendirilir. Sonuçta okuma stratejisi bilgisi ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ve iyi okuyucuların, zayıf okuyuculara kıyasla okuma stratejileri hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir (Schellings, Aarnoutse ve Leeuwe, 2006). Yapılan başka bir çalışmada çocukların yaşları ilerledikçe daha fazla, daha zor metinleri okuyabilmekte olduğu ve çocukların bu zor metinleri okurken, anlamada bozukluklar ve sıkıntılar yaşayabildikleri tespit edilmiştir. Metin kavramada bir kopma ya da bozulma olduğu zaman, bu kavrayış boşluğunu düzeltmek için okuma stratejileri kullanılabilir ve bu stratejiler bu zor metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırabildiği bulunmuştur (Marloes ve diğerleri, 2017). Okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan bu çalışmalardaki genel sorun, okuma stratejilerinin kullanımının nasıl ölçüldüğü ve aradaki ilişkinin nasıl tespit edildiğidir. Bazı çalışmalar stratejinin etkililiğini veya anlama ile strateji arasındaki ilişkiyi sadece yapılan tek bir okuduğunu anlama testi aracılığıyla ölçmeye çalışmaktadır fakat bu testten alınacak sonuçlar tek başına yeterli olmamaktadır (Cromley ve Azevedo, 2006; Spörer, Brunstein, ve Kieschke, 2009).

Pearson, David, Dole, Duffy ve Roehler (1992), her yaştaki başarılı okuyucuların, okurken anlam yaratmak için rutin olarak kullandıkları anlama stratejilerini, iyi yazılmış edebi ve bilgilendirici metinleri okurken, öğretmenlerin açıkça ve uzun bir süre öğretmeleri gerektiğini önermektedir. Aynı zamanda aktif, düşünceli ve yetenekli okuyucuların aşağıdaki stratejileri kullanarak yeni bir anlam inşa ettiklerini ortaya koymuştur ve 1992 yılından önce anlam kurma stratejilerini tek çatı altında toplamıştır:

- Metin okumadan önce, esnasında ve sonrasında yeni bilgilerle, ön bilgileri (şema) ilişkilendirme (Anderson ve Pearson, 1984).
- Okuma sırasında ve sonrasında metinlerden görsel ve diğer duyuşal görüntüler oluşturma (Pressley, 1976).
- Sonuç çıkarmak için yeni çıkarımlar oluşturma, eleştirel yargılarda bulunma ve kişiye özel yorumlar oluşturma (Hansen, 1981).
- Okuyucuların, yazarların ve okuyucunun okuduğu metinler hakkında sorular sorması (Raphael, 1984).
- Bir metindeki en önemli fikirleri ve temaları belirlenme (Palinscar ve Brown, 1984).
- Okuduklarını sentezleme (Brown, Day ve Jones, 1983).

Dole, Duffy, Roehler ve Pearson da (1991) anlama stratejilerini beş farklı kategori de incelemiştir:

“1. Önem derecesinin belirlenmesi: Bu kategori, okuyucuların metin içerisindeki önemli bilgileri bulmalarıyla ilgilidir. İyi okuyucular içeriği değerlendirmek ve metnin önemini belirlemek için sahip olduğu genel dünya bilgilerini veya alana özgü bilgilerini kullanmaktadır.

2. Bilgileri özetleme: Özetleme stratejileri, metnin ana fikirlerini cümleler ve paragraflar arasında yapılandırmaya ve bilgiyi sentezlemeye değinir. Okuyucular özetleme yaparak, orijinal metnin tutarlı ve birbiriyle ilişkilendirilmiş bir bilgi yapısı ortaya koyar.

3. *Çıkarımda bulunma*: Çıkarımda bulunma, okuma-öğrenme görevlerindeki en kritik süreçtir. Okuyucular metinde orijinal olarak atlanan boşlukları doldurmak için çıkarım stratejileri kullanır ve yeni bilgi parçalarını mevcut bilgi yapılarına uydurulur.

4. *Metinle ilgili sorular üretme*: İyi okuyucular, metnin verdiği bilgiyi pasif olarak yapılandırmanın ötesine geçer. Bu bilgileri aktif olarak yeni bilgiyle karşılaştırırlar. Eğer anlam boşluklarıyla karşılaşırlarsa eleştirel ve yansıtmacı sorular hazırlayarak metni anlamlandırmaya çalışırlar.

5. *Anlamı Kavrama*: Bu stratejiler iyi ve zayıf okuyucular arasında ayırım yapılmasını sağlar. İyi okuyucular, tüm okuma sürecini izlemek ve değerlendirmek eğilimindedir. Dahası, okuyucuların karşılaştıkları anlama engellerini nasıl kaldıracağını bilmek için "düzeltme" stratejilerine sahip olmaları gerekmektedir." (s. 240).

Tüm bu okuduğunu anlama strateji çeşitlerinin yanında, anlama stratejileri genel olarak üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında kullanılan stratejilerdir (Klinger ve diğerleri, 1998; Güngör, 2005; Epçaçan, 2009; Ülper, 2010; Karatay, 2010; Özdemir, 2017). Aşağıda okuma öncesi, esnası ve sonrası stratejileri ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

2.2.4.1. Okuma Öncesi Stratejiler

Zayıf okuyuculara kıyasla, iyi okuyucular bir metni okumaya başlama öncesinden, okumayı bitireceği son ana kadar amaçlarını doğru bir biçimde belirlerler (Pressley, 2002). Ayrıca okuma öncesi metni gözden geçirir, temel hatlarıyla tarama yapar, metinde nelerden söz edilebileceğine dair önermeler oluşturur (Epçaçan ve Erzen, 2010). Ayrıca önbilgilerini, yeni karşılaşacağı terimler veya bilgiler için hazırda tutarlar (Güneş, 2016).

Okuma öncesi stratejilerinin genel amacı okurların, okuma eylemine başlamadan önce yapacağı etkinliklerin bütününe öğrenmektir (Özdemir, 2017). Ayrıca okuma

öncesi stratejileriyle öğrencileri metni okuma yolunda motive etmek ve okuyacağı konu hakkında ön bilgilerini harekete geçirme amaçlanmaktadır (Erdem, 2012). Bu noktada farklı yazarlara ait farklı okuma öncesi stratejileri de bulunmaktadır.

Schirmer'in (2010) belirttiği okuma öncesi stratejiler; metni gözden geçirme, okunacak metnin konusu ve belirttiği kelimelerle ilgili ön bilgileri harekete geçirme, okuma amacını belirleme ve tahminde bulunma şeklinde sıralanabilir. Karatay'ın (2014) belirttiği okuma öncesi stratejiler ise; metni gözden geçirme, okuma amacını belirleme, metni genel olarak tarama, metin yapısını gözden geçirme, yoğunlaşacak noktaları belirleme, metinle ilgili tahminlerde bulunma, okuma hızını belirleme ve metinde cevabı olabilecek ön soruları belirlemektir. Güngör'e (2005) göre okuma öncesi stratejiler; öngöründe bulunma, okuma amacını belirleme, kendini okumaya güdüleme ve harekete geçme, kavram yoluyla beyin fırtınası ve genel bir anlam için elde materyallerin kontrolü şeklinde sıralanabilir.

Okuma öncesi stratejiler çoğaltılabilir ancak yazarların birçoğunun fikir birliğine ulaştığı stratejilerden ilki okuma amacının belirlenmesi stratejisidir. Okuma öncesinde, amacın belirlenmesi; öğrencilerin metnin hangi kısmına yoğunlaşacağı, metinden nasıl yararlanacağı ve ön bilgilerle yeni kazanılacak bilgilerin nasıl işleneceği hakkında rehberlik yapar (Emre ve Temur, 2016). Bir başka strateji olan ön bilgilerin etkinleştirilmesi, bireyde var olan bilgiyi harekete geçirip, metindeki bilgiye ulaşma açısından oldukça önemlidir (Özdemir, 2017). Ön bilginin etkinleştirilmesi sayesinde okurun hayat deneyimleri ile ilgili düşünmesi sağlanır ve böylece okuma esnasında bu ön bilgilerle kurulan bağlar okuduğunu anlamayı olumlu etkiler (Keene ve Zimmermann, 2007).

Üçüncü okuma öncesi stratejisi olan tahmin etme ile iyi okuyucular kararlı bir biçimde metin hakkında okuma amaçlarına göre tahminlerde bulunurlar (Banner ve Wang, 2010). Tahmin etme çalışmasıyla okuyucuda ayrıca metinle ilgili bir beklenti oluşur. Beklenti sonucunda karşılaştırma yapmak daha kolay gerçekleşebilir (Kuşdemir ve Güneş, 2014).

2.2.4.2. Okuma Esnası Stratejiler

İyi bir okuyucu okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazı zamanlar okuma tekrarı yaparken, okuduğu metin ile ilgili notlar alabilir ve okuma öncesinde yaptığı tahminlerini kontrol eder (Epçaçan ve Erzen, 2010). Zaman zaman anlamı yapılandırır, bilinmeyen kelimelerin üzerinde durur ve önemli görülen yerleri belirler (Duke, Pearson, Strachan ve Billman, 2011). Ayrıca ön bilgiler ya da sahip olunan deneyimlerle yeni öğrenilenler arasında ilişkiler kurmak, anlamı yapılandırmaya ve güçlendirmeye dayalı bir stratejidir (Çöğmen, 2008).

Güngör'ün (2005) belirttiği okuma esnası stratejiler; eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma, metin okunurken not alma, metinde geçen olayları zihninde canlandırma, bilinmeyen kelimelerin anlamını metinden çıkarma, okuma hızını ayarlama ve metinle ilgili sonuç çıkarma olarak sıralanabilir. Schirmer'e (2010) göre bu stratejiler; hız ve konsantrasyon eksikliklerinin ve önemli fikirler arasındaki ilişkinin belirlenmesi, yeni bilgilerle tahminleri karşılaştırılması, ana fikrin belirlenmesi, tekrarlı, eleştirel ve dikkatli okuma yapılmasıdır. Karatay'a (2014) göre; okuma anında not alma, anlama durumuna göre dikkatli okuma ve okuma tekrarı, metnin zor yerlerine yoğunlaşma, metinde yer alan görsellerden faydalanma, metnin fiziksel unsurlarına dikkat ederek okuma, anlamı bilinmeyen kelimeleri bağlam çerçevesinde tahmin etme, gerekirse yüksek sesle okuma ve dikkat dağılınca okunan kısma geri dönmedir.

Okuma esnasında kullanılan stratejilerden birisi okuma anında not almaktır. Not alma, metinde okuyucuya verilmek istenen bilgiyi, okuyucunun organize ederek kendi cümleleri ile ifade etme biçimidir (Tok ve Beyazıt, 2007). Önemli bilgi olarak görülen ve altının çizildiği ya da yuvarlak içerisine alınan yerler de not olarak yazılabilir (Karatay, 2014). Bir başka okuma esnası stratejisi olan okuma hızını ayarlama, kitap çeşidine göre değişiklik gösterir. Önemli bir bilgi ile önemsiz bir bilgiyi okuma hızı aynı değildir (Kırmızı, 2006).

Okuma esnasında kullanılan diğer stratejilerden bazıları olan; önemli yerlerin altını çizme veya yuvarlak içerisine alma, görsel ve grafik tarama, aralarda durarak ne

anladığını düşünme ve metni tekrar gözden geçirme stratejilerine genel olarak düzenleme stratejileri olarak da bilinir (Özdemir, 2017).

2.2.4.3. Okuma Sonrası Stratejiler

Okuma sonrasında donanımlı okuyucu yapacağı tekrarlı okumalarla okuduğu metnin genel anlamını ve düşüncelerini özetleyebilir. Okuduğu metinle ilgili yansımalar yapar ve metinden ileride nasıl faydalanacağını, metnin neler kazandırdığını düşünebilir (Epçaçan ve Erzen, 2010). Ayrıca öğrenciler özet hazırlarken okuduklarını bir bütün halinde tekrar ifade etmektedirler. Hazırlanan bu özet, yeni yapılandırılan bilgilerin zihinde tutulmasını kolaylaştırır (Çöğmen, 2008).

Schirmer'in (2010) belirttiği okuma sonrası stratejiler; özetleme yapma, değerlendirme, bütünleştirme ve metinden sonuç çıkarmadır. Karatay'a (2014) göre bu stratejilerden bazıları; metinde sunulan ana fikri ve bilgiyi eleştirerek değerlendirme, metinde geçen düşünceleri özetleme, metin anlaşılmamışsa tekrar okuma ve metinde yer alan düşünceler arasındaki ilişkileri görmek için metni yeniden gözden geçirmedir.

En sık kullanılan okuma sonrası stratejisi olan özetleme, diğer okuma sonrası stratejilere göre daha yoğun, kapsamlı ve bilişsel açıdan zor bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Ülper, 2010). Yapılan özetlemeler, tahmin aşamasındaki etkinliklerle karşılaştırılarak çok daha faydalı olabilir. Ayrıca özetleme yapmak, anlaşılmayan noktaların belirlenmesinde de önemli bir yere sahiptir (Demirel ve Epçaçan, 2012).

Özetleme, bir metni önermelerine dayanarak birtakım zihinsel işlemler sonucunda ilk halinden daha kısa bir biçime getirme, başka bir söylemle eldeki metinden yeni bir metin oluşturma işlemidir (Ülper ve Karagül, 2011). Bir başka tanıma göre özetleme, metnin ana fikrinin metinde geçen detaylar ile desteklenerek geniş bir şekilde yazılmasıdır. Ayrıca metnin ne mesaj verdiğini anlama noktasında özetleme önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. (Marzano, 2010).

Okuma sonrası stratejisi olan özetleme ile okuma esnası stratejisi olan not alma birbirlerini tamamlayan iki aşamadır. Bu noktada özetleme bir noktada, not alma aşamasında okunan ya da dinlenen materyallerden alınan notların temize çekilmesi olarak da düşünülebilir (Doğan ve Özçakmak, 2014). Ayrıca özetleme ve not alma süreçleri sırasında metnin aslından uzaklaşmama gerekliliği de vardır.

Görseller ve grafik yorumlama stratejileri de okuma sonrası stratejilerdendir. Metindeki görsel sunumlar bilişsel anlamlar arasındaki ilişkiyi kolaylaştırırken (Singleton ve Filce, 2015), grafik yorumlama stratejisinin okunan metni zihinde tutma düzeyini arttırdığı belirlenmiştir (Nist ve Holschuh, 2000).

Tüm bu anlatılanlarla birlikte okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında kullanılan stratejilerin kullanım yerleri kesin değildir. Süreç içerisinde tüm stratejiler farklı zamanlarda ve yerlerde kullanılabilir. Son olarak iyi bir okuma sürecinde bir strateji kullanmak yerine çoklu kullanımın çok daha faydalı olacağı ileri sürülmüştür.

2.2.5. Okuduğunu Anlama Modelleri

Okuduğunu anlama araştırmalarında model kelimesinin yerine zaman zaman teori kavramı kullanılsa da tüm bu kavramlar arasında çok büyük farkların bulunmadığı söylenebilir (Sulak, 2014; Tracey ve Morrow, 2006). Bunun yanında 1950'li yılların ortalarına kadar belirgin bir okuma modeline rastlanmamakla birlikte anlama modellerinin gelişimi 1960'lı yılların ilk yarısında başlamıştır (Razı, 2007). Bu modeller son otuz yıldır yürütülen anlama araştırmalarından kaynaklanan metaforik ya da mecazi genellemeleri temsil etmektedir. Okuduğunu anlama düşüncesine giriş olarak, bu modeller faydalı amaçlar sunmaktadır (Grabe ve Stroller, 2013, s. 142).

Modellerden hangisinin en iyi olduğu belirlenmemiştir; ayrıca modellerin uyum içerisinde kullanılması gerektiği görüşü ağır basmaktadır (Martin-Chang ve Levy, 2005). Ayrıca teorik bir seviyede, tüm modeller arasındaki etkileşimi anlamak, okuma sisteminin bilişsel mimarisinin tam bir özelleşmesini ve anlama için gereken çoklu süreçlerin belirlenmesi açısından kritik önem taşımaktadır (Andrews ve Bond, 2009). Tüm bu bileşenlerden hareketle son yıllarda araştırmacılar okuduğunu anlama konusunda çeşitli modeller geliştirmişlerdir.

Literatürde genel olarak okuduğunu anlama ile ilgili daha çok kullanılan ve ön plana çıkan modeller; doğrudan öğretim modeli, doğrudan açıklama modeli, şema teorisi ve karşılıklı öğretim modeli şeklinde sıralanabilir. Doğrudan öğretim modelinde, öğretmen anlatır, gösterir, model olur ve kademeli olarak yönlendirmeyi azaltarak öğrencinin bağımsız çalışmasını sağlar (Almasi, 2007). Ayrıca bu model ile anlama becerilerini geliştirmek için ana fikirle ilişkilendirilmiş, sistemli ve kademeli bir öğretim tarzı benimsenir (Klingner ve diğerleri, 2007).

Bir diğer model olan doğrudan açıklama modelinde, doğrudan açıklanan bilgiyi anlamlandıramayan öğrenciye açık bilgi sağlanarak yardımcı olunur. Açık bilgi üç yolla sağlanır; birinci olarak zihinsel süreçlere odaklanılır, ikinci olarak metin okunurken açıklama ile uygulama birleştirilir, son olarak işlemsel bilgiler açık hale getirilir (Duffy, 2002). Şema teorisinde, geçmiş deneyimler aracılığıyla kazanılan arka plan bilgilerinin metin sırasında kullanılmasının, okuduğunu anlama için esas olduğu vurgulanmaktadır. Yapılan birçok araştırmanın sonucunda arka plan bilgisinin okuduğunu anlamaya olan katkısının oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Razı, 2007). Son olarak karşılıklı öğretim modeli oldukça yaygın olarak kullanılan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Pressley ve Woloshyn, 1995). Model yaygın olarak dört temel stratejiyi kullanmaktadır; soru çıkarma, özetleme, tahminde bulunma ve metin bölümlerini netleştirme (Almasi, 2007).

Adı geçen modellerin haricinde yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen; aşağıdan yukarı okuma modeli (Bottom Up), yukarıdan aşağı okuma modeli (Top Down) ve etkileşimli okuma modeli (interactive) bulunmaktadır. Bu modeller detaylı bir biçimde aşağıda açıklanmıştır.

2.2.5.1. Aşağıdan Yukarı Okuma Modeli (Bottom Up)

Gough (1972) tarafından ilk defa ortaya atılan bu modelin İngilizcesi “Bottom Up” iken Türkçe literatürde bazı kaynaklar kelimenin Türkçe karşılığı olan “Aşağıdan Yukarı Okuma Modeli” ismini kullanırken (Birincioğlu, 2006; Bozşahin ve Zeyrek, 2000; Razı, 2007; Sulak, 2014), bazı kaynaklar da “Bütünleştirici Okuma Modeli” (Karatay, 2014; Topuzkanamış, 2009) olarak kullanmaktadır. Bu çalışmada model

için literatürdeki en yaygın kullanımı olan aşağıdan yukarı okuma modeli ismi kullanılmıştır.

Aşağıdan yukarı ve dil temelli yaklaşım, okuyucuların heceleri kelimelere çevirerek, cümle sözdizimini kullanarak, eş anlamlı kelimelerin eşlerini bularak, kelime anlamlarını metne göre değiştirerek ve okurken bir sözlük kullanarak metni tanıma, hatırlama işlemlerini içerir (Abbott, 2006). Metinden anlam çıkarırken aşağıdan yukarı süreç şu şekilde gerçekleşmektedir; öncelikle harf tanınır, sonra bireysel ve çoklu harfler sözcükleri, sözcüklerde dizileri oluşturur, daha sonra elde edilen kelime dizileri üzerinden anlamsal bilgi elde edilir. Elbette kelimelerin farklı anlamları olabileceğinden, bir kelimenin anlamı, içinde bulunduğu cümle ve söylem bağlamı tarafından belirlenir (Faust ve Waldman, 2011).

Bu okuduğunu anlama modelinde tüm metin okumalarında, okuyucunun metindeki bilgileri parça parça zihinsel çevirisini yaptığı, okuyucunun kendi geçmiş bilgilerinden çok az yararlandığı mekanik bir model olduğu ileri sürülmektedir. Farklı bir görüşte, modelde okuyucu her kelimeyi harf harf, her cümleyi kelime kelime tamamen doğrusal biçimde işlediği söylenmektedir (Grabe ve Stroller, 2013). Elbette okuma esnasında, bu görüş tamamen uygulanmamaktadır. Ayrıca okuyucular küçük parçaları birleştirerek büyük parçalar oluşturmayı hedefler. Bu süreçte okuyucu harfleri çözer, birleştirir, oluşması gereken heceyi oluşturur, sonrasında kelimeleri tanır, anlamını çözer ancak her basamak birbirine bağlı olduğu için basamakların hepsinde başarılı olmak gerekmektedir (Razı, 2007). Süreç içerisinde üç temel işlem vardır; cümleler arasındaki bağları tanımlama, anlam bağlarını sağlayan kelimeleri tanıma ve metinde verilmeyen bilgileri bulup, metnin anlamını genişletmektir (Güneş, 2016).

Aşağıdan yukarı modeli, okuyucuların metni anlamlandırma stratejileri kullanmasını içerir (Oliver ve Young, 2016). Okuyucuların, bu okuma stratejilerini kullanılmasının başarılı okuma için gerekli olduğunun farkında olması gerekir ve tam anlama gerçekleşinceye kadar 'yeniden okuma' ve 'kelimelerin anlamını kontrol etme' gibi bazı alt stratejiler de oldukça önemlidir (Zhang, 2008). Tüm bu stratejiler bütünü "Bütünleştirici okuma" şeklinde ifade eden Karatay'a (2014) göre, süreç

harflerle başlar ve harf serilerinin dizgisel biçim birimlere dönüştüren kod çözücüye geçer. Bu dizgi sözlük yardımıyla sözcük olarak anımsanır ve her sözcük bir sonraki sözcüğe bağlanarak bütünleştirme işlemi tamamlanır.

2.2.5.2. Yukarıdan Aşağı Okuma Modeli (Top Down)

Goodman (1967) tarafından ilk defa ortaya atılan bu modelin İngilizcesi “Top Down” iken Türkçe literatürde bazı kaynaklar kelimenin Türkçe karşılığı olan “Yukarıdan Aşağı Okuma Modeli ”ismi kullanırken (Birinciöglu, 2006; Bozşahin ve Zeyrek, 2000; Razi, 2007; Sulak, 2014) , bazı kaynaklarda “Çözümleyici Okuma Modeli” (Karatay, 2014; Topuzkanamış, 2009) olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada model için literatürdeki en yaygın kullanımı olan yukarıdan aşağıya okuma modeli ismi kullanılmıştır.

Goodman’e (1986) göre birçok dil bilimci erken eğitimde bile yukarıdan aşağı stratejileri uygulamayı önerir ve şifre çözmeye dayalı olan aşağıdan yukarı modelinin daha zor okumaya neden olabileceğini savunur. Model, ön bilginin yeni okunan metne getirilmesi, ana fikri bulma, yeni ve eski bilgilerin entegrasyonu, yorumların ve tahminlerin belirlenmesi ve metin yapısının tanınması gibi stratejileri de içeren üst düzey ipuçlarını kullanmaktadır (Abbott, 2006). Ayrıca okumanın öncelikle okuyucu hedeflerine, beklentilerine yönelik olduğunu varsaymaktadır ve okuyucuyu metin bilgileriyle ilgili bir takım beklentilere, tahminlere sahip biri olarak görür. Ayrıca bu beklentilerin yanında modelin temel yapı taşı yorumlama ve çıkarımda bulunma becerisidir, bu yüzden okuyucunun ön bilgileri önem taşımaktadır (Grabe ve Stroller, 2013).

Okuduğunu anlama, basit bir dilbilimsel bilgidan fazlasını gerektirdiğini ve özellikle şema teorisinin kullanımının, temelde öğrenciler için anlama kilidini açmak için önemli bir anahtar olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu durumun pratikteki karşılığı ise okuyucuların ön bilgileri ve metin arasında bir bağlantı kurmasıdır (Oliver ve Young, 2016). Bu noktada anlaşıldığı üzere modelin temeli Şema Teorisi’ne dayanmaktadır (Alderson, 2000). Yine okuma anında kullanılan yukarıdan aşağı modeli, çözümleyici ve tahmine dayalı bir okuma süreci olduğu için kelime tanımayı kolaylaştırır (Frith, 1980). Bu nedenle iyi okuyucular

arasındaki bireysel farklılıkları belirsiz hale getirir (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky ve Seidenberg 2001). Ancak yukarıdan aşağı modeli sadece iyi okuyuculara hitap etmemektedir. Modelde iyi okuyucular genel bir anlama ulaşırken, zayıf okuyucuların metindeki detaylara ulaşmaları amaçlanlanmaktadır (Miller, 2012).

Metinden anlam çıkarma; harf, sözcük, cümle ve metin düzeylerinde çok sayıda aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı süreçleri içeren karmaşık ve etkileşimli bir işlemdir (Tunmer, 2008). Başarılı bir okuma süreci aşağıdan yukarı şifre çözme ve/veya yukarıdan aşağı anlama süreçleri ile gerçekleşir (Hersch ve Andrews, 2012). Ancak okuyucu metinde geçen kelimeleri tek tek güvenilir ve verimli bir şekilde bilmiyorsa, aşağıdan yukarı ya da yukarıdan aşağı modelleri görevlerini yapamazlar (Andrews ve Bond, 2009). Yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarı modellerin özellikle yetenekli okuyuculara nispi katkılarının belirlenmesi; bilişsel psikologlar ve eğitimciler arasında önemli bir tartışmanın odak noktası olmuştur çünkü bu süreçlerin önemli teorik ve pratik sonuçları vardır (Hersch ve Andrews, 2012). Tüm bu sonuçlar ışığında ortaya yeni bir model olan etkileşimli (interactive) model çıkmıştır.

2.2.5.3. Etkileşimli Model (Interactive)

Etkileşimli model; Rumelhart tarafından 1977 yılında geliştirilse de 1984 yılında okumanın bilişsel yönünü savunan bilim adamları tarafından “Geçişken model” isminden “Etkileşimli ya da etkileşimsel model” ismini almıştır. Etkileşimli model, bu süreç içinde yer alan aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı işlemlerin, anlam inşa ederken birbirleriyle sürekli etkileşime girmesidir, şeklinde tanımlanır (Paris ve Stahl, 2005). Etkileşimli modelin temelinde; aşağıdan yukarı modelin perspektifindeki yararlı fikirlerle, yukarıdan aşağı modelin temel fikirlerinin birleştirilmesi vardır. Yani kelime tanıma hızlı ve etkin olurken; aynı zamanda arka plan bilgisi ve bölümlerde ne olacağını tahmin etme çalışmaları metnin anlaşılmasına büyük katkı sunacağı ön görülmektedir (Grabe ve Stroller, 2013).

Etkileşimli okumada anlam okuyucu ile metin arasındaki yapılandırma ile gerçekleşebilir (Rosenblatt, 1978). Ayrıca etkileşimli model, okuma başarısını

artırmak için üç faktöre etki eder; okuduğunu anlama, akıcı okuma ve kendini ifade edebilmedir (Butvilofsky, Sparrow, Roberson ve Hopewell 2017). Bunun yanında etkileşimli okuma iki farklı görüşten bahseder; birincisi okuyucu metin ilişkisi, ikincisi aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı modellerinin birbiriyle olan ilişkisi. İlk etkileşim ön bilgileri kastederken, ikinci etkileşim kod çözülürken, aynı anda yorumlama becerisinin olması gerektiğinden bahseder (Razı, 2007).

Özellikle ikinci bir dil öğrenme sonrasında ve okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmalar; doğrudan, açık ve etkileşimli öğretim modelden çok fayda sağlandığını göstermiştir (Butvilofsky ve diğerleri, 2017). Bunun yanında okuma akıcılığıyla ilgili yapılan pek çok deneysel çalışmada, akıcılığın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini doğrulamak için etkileşimli okuma modeli kullanılmış ve başarılı olunmuştur (Baker, Stoolmiller, Good ve Baker, 2011). Yapılan bu tespite karşın Grabe ve Stroller'a (2013) göre model kendi içinde bazı çelişkiler barındırmaktadır; örneğin zihin, otomatik kelime tanıma süreci üzerinde çalışırken aynı anda yukarıdan aşağı süreçlerini gerçekleştiremez. Ayrıca akıcı kelime tanıma veya kod çözme bağlam veya arka plan bilgisi içermez ve onu kullanmaz. Bu yüzden değiştirilmiş bir etkileşimli modele veya karma bir aşağıdan yukarı/yukarıdan aşağı doğru modeli üzerinde çalışmanın daha faydalı olacağı görüşündedirler.

2.3. Metinler

Okuma eğitiminde kullanılan araçlardan birisi olan metinlerden en iyi verimi almak ve dilimizin kurallarını, anlam kurmanın inceliklerini en iyi gösteren örnekleri seçmek ve metinler hakkında geniş bilgi sahibi olmak okuma süreci için oldukça önemlidir (Karatay, 2014). Okullarda yapılan okuma çalışmaları da ilkökul birinci sınıftan itibaren metinler aracılığıyla yapılmaktadır çünkü metinler okuma sürecindeki en önemli araçlarından birisidir (Güneş, 2016). Bu noktada ilkokuldan başlayarak öğrencilerin Türkçe öğrenmek için kullandıkları ders kitaplarındaki metinleri kullanmaları bu önem durumunu pekiştirmektedir (Balcı, 2016).

Son yıllarda metin üzerine yapılan çalışmalar özellikle metin çeşitleri ve dilbilim çalışmaları üzerine yoğunlaşmıştır. Metin dilbilim çalışmaları, kelime ve

cümlelerden öte bunların birbiriyle olan uyumunu ve birlikteliğini içermektedir (Toklu, 2007). Bir araya getirilmiş dil birliklerinin metin oluşturup, oluşturmadığı tartışmaları da günümüzde devam etmektedir (Balcı, 2016). Bu araştırmaların daha sağlıklı ve verimli olması için metin kavramının tanımının yapılması, türlerinin ve özelliklerinin bilmesi gerekmektedir.

2.3.1. Metin

Yazılı anlatım yoluyla oluşturulan metinler okuyucunun kendisini doğru, amacına uygun ve planlı olarak ifade etmesi, ayrıca iletişim kurmasını sağlayan önemli araçlardan birisidir. Bireyler olarak duygu, düşünce, sezgi ve görüşlerimizi çeşitli araçlarla dile getiririz ki bu yollardan biri de yazarak oluşturulan metinlerdir (Çelik, 2012). Metin kelimesi TDK resmi internet sitesinde bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü olarak tanımlanırken (“www.tdk.gov.tr”), Cambridge Sözlüğünde; bir kitaptaki, dergideki vb. yazılı kelimelerdir, şeklinde tanımlanmaktadır (“Cambridge Sözlüğü”).

Metin, anlatılmak istenen konu bağlamında bir ya da birden fazla yazar tarafından yazılı olarak üretilen dil bütünüdür (Doğan, 2007). Akbayır’a (2013) göre metin, birbiri ardınca sıralanmış ve anlamlı bütünler oluşturmuş cümleler dizisidir. Ancak bu dizi rastgele olmamakta, aksine belli bir mantık çerçevesinde, dilbilgisi kuralları etrafında ve işleyişe göre yapılmaktadır. Yapılan tanımların yanında metinler cümlelerin şekilsel birlikteliğinden ziyade, anlamsal birlikteliğini ifade etmektedir. Bu noktada cümleler metinlerin içerisinde değildir ancak her cümleler topluluğundan metin oluştuğu anlamına gelmemektedir (Balcı, 2016).

Okuyucu için faydalı ve iyi bir yazılı metin oluşturmak için toplumun kullandığı dil etkili bir biçimde kullanılmalıdır. Bu noktada dili etkili kullanabilmek için iyi bir eğitim almak gereklidir ki bahsedilen eğitimden kasıt; dilbilgisi kurallarına hâkim olunması, dile ait genel özelliklerin bilinmesi, kelimelerin yerinde kullanılması ve okuyucu için başarılı bir anlatım için gerekli donanımdır (Çelik, 2012). Metin kurma sürecinde aşağıdaki aşamalardan geçilmesi gerekmektedir (Beaugrande, 1984):

1-Amaç Belirleme

2-Kavramlar arası bağlantı kurma

3-Düşünceleri oluşturma ve kurgulama

4-Dil tasarımı

5-Dilsel öğeleri seçme

6-Dilsel kodlama yapma

7-Yazma

Tüm bu süreçler içerisinde metinleri oluşturmanın en önemli ögesi ise yazma sürecidir ki bu sürecin de en önemli alt süreci planlamadır. Planlama, metinlerle sözlü iletişim arasındaki en önemli, en belirgin ayrımın yapılmasını sağlamaktadır (Ülper ve Uzun, 2009). Ayrıca planlama ile yazar, düşüncelerini üretmek ve yazıya aktararak düşüncelerinin metin hâline gelmesini sağlar. Bu noktada yazarın düşünceleriyle, dil tam anlamıyla uyumlayabilir ki böyle bir durumda yazar düşüncelerini aktardığı metni gözden geçirerek aradaki uyumsuzluğu en aza indirmeyi amaçlar (Cho, 2003). Metin oluşturmanın başka zorlukları da vardır. Bu zorluklara metin oluşturulurken zihinsel, ve dilbilimsel işlemle birlikte metin yapısı, metnin kim için yazılacağı (hedef kitlesi) veya metnin niçin yazılacağı düşünülerek bir kompozisyon oluşturulmaya çalışılması örnek olarak söylenebilir (Cavkaytar, 2010).

Dil bilimsel bakımdan metin yapısı; küçük, büyük ve üst yapı olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır. Küçük yapı, metin içindeki cümleler arası ilişkileri ifade ederken büyük yapı, farklı boyutlardaki metin birimleri ve tutarlılıkla ilişkilidir. Üst yapı ise yazmaya başlarken belirlenen tür çerçevesinde gelişir (Coşkun, 2009). Bu noktada özellikle Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin sınıflandırılması, öğretmenler için dersin daha iyi planlanmasını ve konuların daha rahat öğretilmesini; yazarların ise oluşturulacak metnin düzenli olmasına yardımcı olur (Akyol, 2006).

Her metin farklı amaçla yazılır ve bu durum her metnin kendine özgü olmasını sağlar. Yine de metinleri kesin sınırlarla birbirinden ayırmak mümkün olmasa da sahip oldukları farklı özelliklere göre sınıflandırılabilirler (Özbay, 2014).

2.3.2. Metin Türleri

Metinler farklı amaçlarla yazıldığı için farklı türlere sahiptirler. Bunun yanında metin türlerinin öğrenilmesi okunacak olan metnin hangi amaçla yazıldığı bilgisini verdiği gibi okuma öğretimi açısından da önemi vardır. Bu yüzden metin türlerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte olan ve 2015 yılında yayınlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)”nda metin türlerinin ayırt edilmesini sağlayacak kazanımlar bulunmaktadır.

Literatürde farklı biçimlere sahip metinler çeşitli türlere ayrılmıştır. Örneğin düzenleme biçimine göre metinler roman, hikaye, makale, fıkra, anı, şiir vb. iken aktarma biçimine göre metinler sözlü metin, yazılı metin, resim, şekil, grafik vb., dil öğretiminde kullanıma göre metinler ise bilgilendirici, hikaye edici ve şiir çeşitlerine ayrılmaktadır (Güneş, 2016). Bir başka metin sınıflamasında, metinler ikiye ayrılmaktadır. Birincisi öğretici metinlerdir ki bu metinlere örnek olarak makale, deneme, anı, röportaj, anı, biyografi yazıları verilebilir. İkinci metin türü edebi metinlerdir ki bu metinlere örnek olarak hikâye, destan, fabl ve romanlar verilebilir (Aktaş ve Gündüz, 2011).

Yabancı literatür incelendiğinde; Amerika ilkokullarında uygulanan dil öğretim programı metin türleri genel olarak hikayeler, efsaneler, masallar, romanlar ve fabllar olarak alınmıştır (“Amerika Öğretim Programları Standartları”). Amerika’daki eyaletler incelendiğinde ise New Meksiko’da hikaye, şiir ve bilgilendirici metin (“The New Mexico İlkokul Öğretim Programı”); Minnesota’da hikaye, fabl, halk hikayeleri, şiir, efsane ve bilgilendirici metin (“Minnesota Eyaleti İlkokul Öğretim Programı”) New York’ta da hikaye, fabl, halk hikayeler, şiir, efsane ve bilgilendirici metin türlerinin olduğu tespit edilmiştir (New York Eyaleti İlkokul Öğretim Programı”) İngiltere’nin müfredat programı incelendiğinde ise tür

ayırt etmeksizin ilkokula giden öğrencilerin bütün kitap türlerini okumaları tavsiye edilmiştir (“İngiltere İlkokul Öğretim Programı”).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının hazırladığı Türkçe Dersi Öğretim Programında (2017) ise metin türü üçe ayrılmıştır. Bunlar hikâye edici metinler, bilgilendirici metinler ve şiirlerdir. Bu çalışmada metin türlerinin sınıflandırılmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) esas alınmıştır. Aşağıda ilgili türlere yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

2.3.2.1. Hikâye Edici Metinler

Hikâye ya da diğer adıyla öykü, insanların başından geçen veya geçebilecek olayları okuyucuya anlatan yazılar olarak tanımlanabilir (Akalin, 1984). Bir başka tanıma göre kahramanları bir ya da birkaç kişiden meydana gelen, yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayları anlatan yazı türüne hikâye denir. Hikâyeler çocukların masaldan yani düşsel bir dünyadan gerçekler dünyasına adım atmalarını sağlar ve çocukların sınırlı yaşam deneyimlerini zenginleştirir (Akbayır, 2013). Hikâye edici metinler okullarda öğrencilerin okurken zevk aldığı öyküleyici anlatımın kullanıldığı etkinliklerdir. Ayrıca hikâye edici metinler öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada önemli rol oynamaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Tarih boyunca insanlar birbirlerine hikâyeler anlatmışlardır ki bu hikâyelerin çoğu çok eskidir ve farklı kültürleri yansıtmaktadır. Bunun yanında her bir hikâye insanın hayal gücü, zihni, duyguları üzerine yoğun etkiler bırakmış ve entelektüel mirasımıza katkıda bulunup, duygusal açıdan sahip oldukları basitlik, görüntü ve derin felsefik bakış açıları ile tarihimizi süslemişlerdir (Andersone, 2009). Bunun yanında çocuklar hikâye edici metinleri okurken kavramsal kısıtlamalardan neredeyse tamamıyla kurtulurlar. Ayrıca hikâye okuma anında çocukların hayal gücü, bir masal dünyasına entegre olabilmektedir (Browning ve Hohenstein, 2013).

Hikâye edici metin yapılarını kavramak için hikâyeleri oluşturan öğeleri bilmek gerekmektedir. Bu öğeler; mekân, olay örüntüsü, karakter, problem, amaç ve sonuçtur (Özbay, 2014). Akyol’a (2008) göre hikâyelerin öğeleri; sahne, ana ve yardımcı karakterler, problem, başlangıç karakteri, problemin çözümü, ana fikir,

tepkiler ve sonuç bölümü olarak tanımlar. Gunning (2005) ise hikâye edici metin yapısının sahne, amaç, olay, karakterler, olay örgüsü ve sonuç kısmından oluştuğunu söylemektedir.

Sahne olayın mekân ve zamanına ilişkin değerlendirmeler yer alırken, ana ve yardımcı karakterler metindeki olayı yaşayan ve okuyucuya yaşatan, kısacası olaydan etkilenen varlıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Başlangıç olayı, hikâyede çözümlenecek problemi başlatan olayken, problem çözme teşebbüsü metinde yer verilen problemin çözümü için geliştirilen etkinlikler bütünüdür ve sonuç kısmı da problemi olumlu ya da olumsuz çözüme kavuşturmuş sonuçlardır (Balcı, 2016). Ana fikir metindeki okuyucuya verilmek istenen temel mesajken tepki ise ana karakterin veya okuyucunun temel problemle ilgili sergilediği davranış bütünü şeklinde tanımlanabilir (Akyol, 2008b). Hikâyelerdeki kurgulanmış dünya “itibari âlem” olarak bilinir ve bu dünya genellikle gerçeğe yakındır. Ancak bu dünya yazarın kafasında kurduğu ve yorumladığı, sistemleştirilen bir dünyadır (Aktaş, 1991).

Farklı öğeler barındırır da öyküler genel olarak serim, düğüm, çözüm bölümlerini içerisinde barındırır. Serim bölümü hikâyeye giriş niteliğindedir, düğüm bölümünde olaylar okuyucunun merakını artırırken, çözüm bölümünde olayın çözümlenmiş şekli anlatılır (Balcı, 2016). Anlatım biçimi, türü, yapısı ne olursa olsun her metnin bir amacı, öğretisi, okuyucuya sunulan bilgi ve ileti vardır. Bu noktada bilgiyi aktarma biçimi hikâyeye edici metin türlerine roman, öykü, masal, fabl, efsane, destan ve tiyatro gibi edebi türler kurgusal oldukları için bilgiyi, iletiyi vermeyebilirler (Karatay, 2014). Bunun yanında Talim Terbiye Kurulunun hazırladığı Türkçe Öğretim Programına (2017) göre hikâyeye edici metinler; çizgi roman, fabl, hikâyeye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman ve tiyatro çeşitlerinden oluşmaktadır. Bir başka yazara göre hikâyeleri üç ana başlıkta inceleyebiliriz; mucizevi hikâyeler, hayvan hikâyeleri, yerli hikâyeler (Ambainis ve Feldhune, 1955).

Hikâyeye edici anlatım türü metinlerin temel öğeleri ile ilgili aşağıdaki sorular yöneltilmelidir (Karatay, 2014):

1. Hikâyede işlenen, anlatılan olay nedir?
2. Hikâyede olayın ana karakteri, başkahramanı kimdir?
3. Hikâyede olay nerede ve ne zaman oldu?
4. Hikâyede anlatılan olay karşısında ana karakter ne yaptı?
5. Hikâyede işlenen olay ya da olaylar nasıl sonuçlandı?
6. Hikâyede işlenen sorunlara ana karakter nasıl çözüm buluyor?
7. Hikâyede ana karakter ne hissetti?

Hikâyeleri anlamlandırmak için hikâye haritaları kullanılabilir ki hikâye haritaları hikâye kurgusunun görsel bir sunumudur ve hikâye haritaları sayesinde olayların sırası görülebilmektedir. Hikâye haritaları her seviyedeki öğrencinin belli bir düzeyde hikâyeyi anlamalarını sağlayacak açık uçlu etkinliklerdir (Johnson, 2017). Hikâye haritalarından başka stratejilerde hikâyeyi anlamlandırmak için kullanılabilir.

2.3.2.2. Şiir Türünde Metinler

Şimşek'e (2005) göre şiir, ana teması coşku olan, sahip olunan dilin üst düzeyde ve bireysel kullanımdan doğan metinlerdir. Tural'a göre (2006), şiir hammaddesi dil olan sanat eserlerinin en yücesi olup, matematik gibi ölçülü, müzik gibi sağlam yetenek isteyen, ilim gibi yaşamın sırlarını fısıldayan, düşlerin verdiği duygu ve mantık öğelerine keyfince renk ve koku kazandıran bir şeydir. Akbayır'a (2013) göre ise şiir, hayal gücü, duygu, uyum ve ölçü gibi öğeleri içerisinde barındıran, kendine özgü anlatımı olan bir edebiyat türüdür. Eğer içerisine ezgi ve hareket katılırsa şiir, müziği andıran bir sanat yapısı olur.

Şiir okumak ise duyguları eğitir, sanatsal algı yaratır, keşfetmeyi sağlar ve sezgisel düşünmeyi geliştirir. Şiir okuma sırasında sözcüklerin kendine has özelliklerine dikkat edilmeli, varsa ölçü, ses benzerlikleri, ritim ve ahenk gibi özellikleri üzerinde durulmalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2011). Okuma öncesi dönemde çocuklar kendilerine okunan şiirleri dinlemekten ve biraz daha ileri yaşlarda da anlamaktan

hatta onu ezberlemekten zevk duyarlar (Şirin, 1994). Şiirleri yazan şairler insanların duygularına seslenirken okuyucu ise şiiri okurken oluşturulan hayal dünyasına hayranlık duyar ve nesneye şiirdeki bakış açısıyla bakar (Özbay, 2014).

Günümüzde şiiri belirli bir kalıba sokarak sınıflandırmaya ç lirik, epik, pastoral, dramatik ve didaktik olmak üzere beş ana başlık altında değerlendirildiği görülmektedir (Kavcar ve Oğuzkan, 1999). Lirik şiirlerin duygusal yoğunluğu vardır, epik şiirler savaş, kahramanlık, yiğitlik ve tarihi olayları anlatırken pastoral şiirler orman, yayla, dağ gibi doğal öğeleri içerisine barındırır. Dramatik şiirler tiyatro için yazılmışken didaktik şiirler belirli bir fikrin aşılması, öğüt ve ders vermeyi amaçlamaktadır (Balcı, 2016). Bu çeşitlendirmeden farklı olarak Talim Terbiye Kurulunun 2017 yılında yayınladığı “Türkçe Dersi Eğitim Programında” şiir başlığı altında; mani/ninni, şarkı/türkü, şiir ve tekerleme/sayısmaca/bilmece alt başlıkları yer almıştır.

Şiir türündeki metinler yaş ve seviye göz önüne alınarak hazırlanmış metinler değildir ancak bu duruma çocuk şiirleri dâhil değildir. Çocuklar için yazılmış şiirlerin yaş ve seviyeye uygun yazılması beklenir fakat çocuk şiirleri yazılırken, şiirde çocuksuluğa da kaçılmamalıdır (Özbay, 2014). Çocuklar için yazılmış şiirlerde diğer şiir çeşitlerinde olduğu gibi ritim, ölçü, kafiye, ahenk vb. özelliklere de dikkat etmek gerekmektedir (Huck, Hepler ve Hickman, 2004). Russell’e (2005) göre çocuk şiirleri de temelde öyküleyici anlatımı benimseyenler ve lirik şiirler olmak üzere ikiye ayrılır.

2.3.2.3. Bilgilendirici Metinler

Yapılan metin okumalarının bazıları okul amaçlarını gerçekleştirmek için yapılırken, bazılarıysa kendi bilgi dağarcığımızı geliştirmek için yapılmaktadır. Araştırmalar, ilkokul sonları, orta ve lise öğrencilerinin yanı sıra yetişkinlerin yaptığı okumanın çoğunun doğasında bilgilenmenin olduğunu göstermektedir (Blachowicz ve Ogle, 2008). Bilgilendirici metinlerin üst sınıfa kadar bırakılmasının talihsiz bir sonucu olarak öğrencilerin üst sınıfa girdikleri zaman "dördüncü sınıfın çöküşü" olarak bilinen olayla karşılaşılması mümkündür (Repaskey, Schumm ve Johnson, 2017). Ayrıca bilgilendirici türündeki metinler

özellikle küçük yaştaki çocuklara zor gelmektedir çünkü yapısı itibariyle öğrencilerin tanıdığı tipik hikâye yapısından oldukça farklıdır (Roehling, Hebert, Nelson ve Boaty, 2017).

Okuma ile ilgili temel varsayım ise “çocuklar önce okumayı öğrenirler, sonra öğrenmek için okurlar” görüşüdür (Repaskey ve diğerleri, 2017). Öncelikle küçük çocuklar masalsi metinleri tercih ederler (Bryan, Smith ve Burrows, 2007) ancak bunun doğru olmadığına dair kanıtlar artmakta ve küçük yaştaki çocukların merakına neden olan, gelişimsel açıdan uygun bilgilendirici materyalleri tanıtmak ve paylaşmak, çocukların yaşamlarındaki yetişkinlerin sorumluluğundadır (Repaskey ve diğerleri, 2017). İkinci görüş küçük çocukların, kavramak için gerekli stratejileri öğrendikleri takdirde, bilgilendirici metinlerle başarılı bir şekilde etkileşim kurabileceğidir (Hall, ve diğerleri, 2005; Williams ve diğerleri, 2005).

Bilgilendirici metinler, akademik içerik sunmak için kullanılan temel okuma kaynağıdır (Roehling ve diğerleri, 2017). Gündüz ve Şimşek’e (2011) göre bilgilendirici metinler; varlıklara ve nesnelere ait bilgilerin, özelliklerin okuyucunun gözünde canlanmasını sağlayan bir anlatım biçimidir. Bu durumunun yanında varlıkların ve nesnelere ayırıcı özelliklerini gözlem yoluyla belirleme ve metne dönüştürme amacı da güderler. Özdemir’e (1995) göre bilgilendirici metinlerin temel amacı, okuyucu kitlesinin bilgi dağarcığını zenginleştirmek ve günlük hayatında kullanacağı bilgilerin öğrenilmesini sağlamaktır.

Bilgilendirici metinler okuyucuya yazarın belirlediği konu başlığı hakkında bilgi sunmak ve belirlenen konuyu betimsel yaklaşımla hazırlama amacıyla oluşturulan metinlerdir (Günay, 2001). Bir başka tanıma göre bu metinler, belirlenen konu ile ilgili farklı görüşler öne sürmek, onunla ilgili kanıtları belirlemek, değiştirmek ve eleştirel bir bakış açısı ile okuru bir konuda bilgilendirmek amacıyla oluşturulur (Karatay, 2014). Güneş’e (2016) göre bilgilendirici metinler günlük hayatın gerçeklerini, tarihi olayları, bilimsel doğruları anlatmak amacıyla yazılır.

Yazarlar, metni oluştururken hayal gücünden etkilenmezler ve genellikle sözcüklerin herkesçe paylaşılan somut anlamlarından yararlanırlar. Bunun yanında metinlerde anlatılanlar gerçek yaşamdaki nesnelere, varlıklara, durumlara, olaylara ve

olgularla ilgilidir (Akbayır, 2013). Bilgilendirici metinler; giriş, gelişme, sonuç, karakterler, plan, fikir karşılaştırmaları veya anlatımı ve metnin anlatımının yapıldığı bir yerden oluşur (Marzban ve Seifi, 2013). Bu metinlerde olaylar sırasıyla anlatılır ve sergilenmek istenen fikirler “açıklama, sınıflandırma, terim veya önermeler” aracılığıyla gerçekleşir (Smith, 2003). Metinde kullanılan terimler tek anlamlıdır, hiçbir duygusal yönden anlamı olmayan sözcüklerden oluşur. Bunun için de terimsel söyleyişin ağır bastığı metinler olan bilimsel metinler de bu türe örnek olarak gösterilebilir (Özdemir, 1995).

Özellikle geçtiğimiz son on yılda yapılan çalışmalar eğitim öğretim süreci esnasında okullarda bilgilendirici metin öğretiminin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu durumun sebeplerinin ise “bilgi çağı” olarak adlandırılan günümüz dünyasında, öğrencilerin bilgi edinme ihtiyacının artması ve yaygınlaşan okuduğunu anlama testlerinde kullanım sıklığının artması olarak belirtilebilir (Balcı, 2016). Bir başka sebep olarak ilkökul ve ortaokul öğrencileri için yayınlanmış okuma programlarında, mevcut devlet okuma değerlendirmelerinde ve birçok programa ait testteki materyallerin en az % 50’sinin bilgiye dayalı okuma içerdiği söylenebilir. Ayrıca yetişkinler de gazete ve dergileri, internetteki haberleri, broşürleri ve el kitaplarını, cihazlardaki talimatları da dâhil olmak üzere birçok bilgiye dayalı materyali okumak zorunda olmaları bir kanıt olarak gösterilebilir (Blachowicz ve Ogle, 2008).

Bilgilendirici metin yapısıyla hazırlanmış metinlerin günlük yaşamda kullanılabilirliği vardır. Öğrenci oluşturulan bilgilendirici metin yapısında, herkesçe bilinen sözcüklerle, anlaşılması çok boyutlu çabalar gerektirmeyen olayları gerçek dünyadaki nedensellik bağı içinde sunulan yazıların tümünü içerir (Akbayır, 2013). Ancak bazı durumlarda bilgilendirici metinler bilgi verme, gerçek dünyayı yansıtırma işlevlerinin yanında sanatsal ve simgesel işlevleri ön plana çıkarabilmektedir (Günay, 2001). Örneğin bir metinde yapılan dağ betimlemesinde dağ hakkında gerçek bilgiler verilirken, dağ ve doğa ile ilgili estetik ve sanat işlevi de ön planda olabilir (Balcı, 2016).

Bu noktada öğretmenlerin karşılaştığı temel sorun, bilgilendirici metin okumalarının öğrenciler için tipik öykü okumasından daha zor olma eğiliminde olmasıdır (McCormick ve Zutell, 2015). Bilgilendirici metinlerin aşağıdaki bazı özellikleri bu zorluğa sebep olduğu düşünülebilir (Roehling ve diğerleri, 2017):

- Teknik kelimelerin fazlalığı,
- Bilgi yoğunluğunun fazla oluşu,
- Bilinmeyen içeriklerin ve kelimelerin oluşu,
- Bilişsel açıdan talep edilen yeni kavramlardır.

Yazarlar için bilgilendirici metinlerde bilginin organize edilmesini sağlayacak beş temel yol vardır (Akyol, 2008a; Gunning, 2005; Meyer, 1975):

1. Bilgi veren açıklamalar
2. Karşılaştırma
3. Olayların sırası / Sıralama
4. Problem çözme
5. Sebep ve sonuç.

Bu çalışmada da bu sınıflandırma temel alınmıştır. Bilgilendirici metinler görüldüğü üzere özellikle ilkokulun son yıllarında ilk defa öğretilen ve diğer metinlere göre anlamlandırması daha zor olan bir metin türü olduğu için farklı modeller yardımıyla öğretimi sağlanmaktadır.

Özellikle ülkemizde ilkokul dördüncü sınıflara yönelik bilgilendirici metin yapılarının öğretimine dayalı çalışmaların son yıllarda arttığı gözlenmiştir (Kocaarslan ve Akyol, 2015; Kuşdemir ve Güneş, 2014; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özdemir, 2017; Sulak, 2014; Tavşanlı ve Seban, 2014).

İlkokul dördüncü sınıflara yönelik bu çalışmalar incelediğinde bunlardan bir tanesi Sulak'ın (2014), Süreçsel Modelle bilgilendirici metin öğretimine yönelik bir yaptığı araştırma göze çarpmaktadır. Araştırma kapsamında ön test - son test

kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmış olup, bilgilendirici metin öğretimi 10 hafta sürmüştür. Sonuç olarak Süreçsel Modelle bilgilendirici metin öğretiminin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Süreçsel Model ise şema teorisine dayanmaktadır. Şema teorisi genel olarak ön bilgilerin önemi ve gerekliliğinden bahsetmektedir. Bu teoride öğrencilere metinler verilir ve bir süre sonra bu metinlerden hatırdaki kalanların belirtilmesi istenir. Bu sayede metinler yeniden oluşturulmuş sürümlerinin içeriği incelenerek kodlanan ve unutulmuş kısımları tespit edilir.

Bir başka çalışma Kuşdemir'e (2014) ait olan Doğrudan Öğretim Modeliyle bilgilendirici metin öğretimidir. Çalışmada Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma Ankara'da yapılmış olup, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Sonuç olarak Doğrudan Öğretim Modeliyle bilgilendirici metin öğretiminin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Doğrudan Öğretim Modelinin temelinde açıklamaların ve örneklendirmelerin yapıldığı, rehberli uygulamaları yer almaktadır. Derslerde öğretmenin konuşmasının azaltılması, modele yönelik yeniden bir program tasarlanması ve verimli bir öğrenci-öğretmen etkileşimi hedeflenmektedir. Doğrudan Öğretim Modelinin öğretim stratejileri ise: Öğrencinin etkin katılımı, olumlu pekiştirme, hızlı ilerleme, açık öğretim, yönlendirilmiş uygulamalar, paylaşılmış tekrar ve sürekli geri bildirimdir.

Tavşanlı'nın (2014) çalışmasında temel amaç grafik görüntüleyicilerin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisinin tespit edilmesidir. Çalışma dâhilinde deney grubu öğrencileri grafik örgütleyicileri etkin bir şekilde kullanırken, kontrol grubu öğrencileri grafik örgütleyicileri ders kapsamına dâhil etmemiştir. Daha sonra deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve haftalık uygulama verileri istatistiksel olarak analiz edilmiş olup, sonuçta grafik örgütleyicileri kullanan ve kullanmayan öğrencilerin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Kocaarslan'ın (2015) yaptığı çalışma ilkokul dördüncü sınıflara uygulanmış ve zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre Türkçe dersinde uygulanmış zihinsel imaj oluşturma öğretimi uygulayan deney grubu öğrencileri klasik Türkçe Öğretiminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre bilgilendirici metni anlama becerilerini geliştirmede daha başarılı olmuşlardır.

Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) yaptığı çalışmanın temel amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerileri ile okuma kaygısı arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Gerekli istatistiksel sonuçlardan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanı orta, okuma kaygısı puanı ise düşük düzey olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerin ana fikrini bulma konusunda yetersiz kaldığı, deneklerin büyük bölümünün ana fikri hiç yazmadıkları veya eksik yazdıkları tespit edilmiştir.

Yapılan başka bir çalışma olan “Okumadan önce düşün, okuma esnasında düşün, okuduktan sonra düşün (3D)” stratejisinin öz düzenlemeli strateji gelişimi modeline göre öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi Özdemir (2017) tarafından ortaya konmaya çalışılmıştır. Uygulamada her biri iki ders saati olmak üzere 12 oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sonuçlarına göre uygulanan strateji öğretiminin deney grubunun okuduğunu anlama puan ortalamasını anlamlı bir şekilde arttırdığı fakat kontrol grubuna göre bu artışın anlamlı bir farklılık oluşturmadığıdır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise stratejinin ana fikir belirleme puan ortalamasını anlamlı bir şekilde arttırdığıdır.

Bilgilendirici metinlere yönelik yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı stratejiler kullanılmak suretiyle bilgilendirici metinleri anlamaya yönelik oldukları görülmektedir. Bilgilendirici metin yapılarına ilişkin çalışmalar ilkokul ikinci sınıf itibarıyla yapılmıştır. Bazı çalışma sonuçları incelendiğinde:

Feldt, Feldt ve Kilburg'ün (2002) yaptığı çalışmada ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine bilgilendirici metin yapılarını anlamlandırmayı ve yapıya uygun olmak kaidesiyle soru hazırlamayı öğretmişlerdir. Gruplarda kaynaştırma öğrencisinin bulunmadığı ama okuduğunu anlamlandırmada sıkıntısı olan 16 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğrencilerin bilgilendirici metin yapılarını ayırt edebildiği, ayrıca bu yapıları daha rahat anlamlandırdıkları ve yapılara uygun sorular sorabildiği, sorularına uygun çözümler bulabildiği sonucuna varılmıştır.

Hall, Sabey ve McClellan (2005), bilgilendirici metinleri anlamaya yönelik hazırladıkları programın okuma esnasında kullanılmasının öğrencilere etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 72 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler rastgele üç gruba ayrılmıştır: Metin yapısı grubu, içerik grubu, kontrol grubu. Araştırmanın sonucunda metin yapısı öğretiminin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamalarında etkili olduğu ve öğrencilerin iyi yapılandırılmış metinlerden daha iyi yararlandıkları ortaya konulmuştur.

Newman (2007) ise grafik düzenleyicileri içeren açıklayıcı metin yapısının açık öğretiminin, üçüncü sınıf öğrencilerin üç müdahale sınıfının tek bir kontrol sınıfıyla karşılaştırılması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, test sonrası, müdahaleyi alan öğrenciler, açıklayıcı metinleri anlama becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Grafik düzenleyicileri içeren açık bir eğitim almış olan üçüncü sınıf öğrenciler, metin yapısını grafiksel olarak temsil etmede, yazılı bir özet oluşturmak için grafik düzenleyicileri kullanarak ve açıklayıcı metinleri doğru bir şekilde özetlemede önemli ölçüde daha başarılı olmuşlardır.

Marie'nin (2010) yaptığı çalışmada üçüncü sınıflara, 6 hafta boyunca, çizime dayalı öğretim yöntemlerini (zihin ve kavram haritaları, varlık çizelgeleri vb.) kullanma anlayışlarını bir anlama stratejisi olarak araştırmada denenmiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencileri, grafik düzenleyicilerin, metindeki önemli bilgileri belirlemelerine yardımcı olduğunu bildirdi. Dahası, öğrenciler grafik

düzenleyicilere, gayretli ve amaçlı okuyucular olmalarına yardımcı olan öğretim stratejileri sağladıklarını belirtmiştir.

Bohaty'nin (2015) yaptığı çalışmanın amacı bilgilendirici metin yapısına yönelik müdahalenin okuma güçlüğü yaşayan 4. ve 5. sınıftaki etkilerini değerlendirmektir. Çalışmaya 24 öğrenci katılım göstermiştir. Yapılan araştırma sonrasında deney grubunun, kontrol grubuna göre çok daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3.3. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin Metinlerde Kullanımı

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli, Palinscar ve Brown (1984) tarafından karşılıklı öğretim ve Johnson ve Johnson (1989) tarafından işbirliğine dayalı öğrenme üzerine araştırmaların bir uzantısı olarak başlamıştır. Bununla birlikte eğitimde temel olarak üç meseleyi ele almak üzere tasarlanmıştır: İlk olarak farklı öğrenenlerin (özellikle öğrenme engelli ve örseleyen öğrenciler) ihtiyaçlarını karşılamak, ikincisi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için öğretim pratiği sağlamak ve son olarak öğrencilerin akran aracılı öğretimden faydalanmaları için bir ortam sağlamak (Vaughn, Klingner ve Bryant 2001).

Modelde okuma etkileşimlidir; hem bilişsel hem de sosyal değişkenler okuyucunun metni anlamasını etkilemektedir. Anlama sürecinde okuyucular, metinlerle ilgili temel bilgilere erişmek, İşbirlikçi Okuma Stratejisi Modelini kullanarak bilişsel kaynakları uygulamak ve anlamlı bir sosyal etkileşim yoluyla okuduğunu anlamlandırmayı geliştirmek için aktif bir rol üstlenmektedir (Fan, 2009). Bunun yanında modelin sistematik prosedürleri, farklı yeteneklere sahip öğrencilere bilgilendirici metinleri kullanabilecekleri düzeyde anlamaları için gerekli stratejileri edinmelerine ve uygulamalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli müfredatı bütün bir sınıfa aynı anda sunan, küçük işbirliğine dayalı öğrenme gruplarını kullanır ki böylece bir öğretmen aynı anda tüm bir sınıfla çalışabilme imkânına sahiptir (U.S. Department of Education, 2011).

Amerika'da okuma araştırmacı komitesinin yaptığı araştırmaya göre, yaklaşık 8 milyon ortaokul ve lise öğrencisi okuryazarlıkla mücadele ediyor. Hatta bu okuyuculardan bazıları sayfalarındaki kelimeleri okumak için başkasının yardıma ihtiyaç duyuyor; ayrıca en sık karşılaşılan problemin, okuduklarını

anlamlandırılmamaktan kaynaklandığını belirtmişlerdir (Biancarosa ve Snow 2006). Modele göre okuduğunu anlama problemini çözenin temelini oluşturan karşılıklı -reciprocal- öğrenme kavramı, dört bileşenden oluşur; öğrenilecek kavram hakkında fikir elde etmek için önizleme, metnin iletmeye çalıştığı fikir hakkında sorular sorma, bilinmeyen bilgiler için açıklama ve ana noktaları özetlemedir. Karşılıklı öğrenme kavramı hakkında yapılan birçok araştırma sonucunda pozitif etkiler gözlenmiştir (Rosenshine ve Meister, 1994).

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin temeli okuma öncesi, esnası ve sonrasında uygulanacak yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda okuma öncesinde “önizleme yöntemi”, okuma esnasında “devam dur yöntemi” ve okuma sonrasında “özünü öğren yöntemi” ile “metni gözden geçirme yöntemi” kullanılmaktadır.

2.3.3.1. Önizleme Yöntemi

Metni okumaya başlamadan önce, öğretmen ve öğrenciler metin hakkında ön bilgi edinmek, günün konusu ve bir önceki öğrenilen konu arasında bağlantı kurmak ve o dersin konusunun ne olacağı hakkında tahmin yürütmek ve okumanın amacını belirlemek için beraberce önizleme yöntemi kullanılmalıdır (Klingner, Vaughn, Boardman ve Swanson 2012). Önizleme yöntemi okuma öncesi uygulanması gereken tek yöntemdir.

Önizleme yöntemine genel olarak bakıldığında öğretmen, öğrencilerden verilen konu ya da başlıktan yola çıkarak neyi okuyacaklarını tahmin etmelerini ister (Sari ve Tamah, 2015). Yapılan tahminleri öğrenciler, birbirleriyle paylaşırlar ve daha sonra öğrenme günlüklerine neler öğrenebileceklerini yazarlar (Lubis ve Meisuri, 2013). Bu noktada önizleme yöntemi önemlidir çünkü öğrencilerin birkaç dakika içinde (2-3 dakika) geçecekleri metin hakkında geçiş anında çok fazla şey öğrenmelerini sağlamak ve öğrencilerin konuyla ilgili konu hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak gibi bazı hedefleri gerçekleştirilebilir (Cholifah, 2016).

Önizleme yöntemi ile öğretmen, öğrencilerde arka plan bilgisiyle yeni bilgiyi ilişkilendirmek için bir fırsat sağlamış olur (Boardman, Klingner, Buckley, Annamma ve Lasser, 2015). Bu aşamada, öğretmen öğrencilere metindeki başlıkları, resimleri veya tabloları taramaya yönlendirir. Öğretmen öğrencilere

konu hakkında zaten bildiklerini beyin fırtınası yapmaya davet eder ve onları sınıf arkadaşlarıyla fikirlerini paylaşmaya yönlendirir (Sofyan ve diğerleri, 2016). Öğrencilerin arka plan bilgisi, okuduğunu anlama düzeyini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Rattanaeng, 2011).

Öğretmen aynı zamanda iki ya da üç anahtar kelime ve özel isim verir. Öğretmenler, öğrencilerin kafasındaki bağlantıları netleştirmek ve ön bilgi oluşturmak için somut objeleri, resimleri, kısa video klipleri ya da sunumları kullanabilirler. Yöntemde son olarak, öğretmen okumanın amacını belirler. Bu amaç; okuma parçasının, öğrencilerin ünitelerde öğrendikleri "büyük fikirlere" nasıl ulaşmaları gerektiğiyle ilgilidir (Klingner ve diğerleri, 2012).

2.3.3.2. Devam Dur Yöntemi

Grabe (1988) ile Sweet ve Snow (2002), sınırlı kelime bilgisinin ana dil veya ikinci dil öğrenen öğrenciler için akıcı okumaya ve okuduğunu anlamaya en büyük engel olduğunu belirtmektedir. Bu zorlukla başa çıkarken, bu yazarlar öğrenenlerin okuduğunu anlama engellerini gidermek için kelime stratejileri öğretilmesini önermektedir. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline ait kelime bulma yönteminin adı Devam Dur (Click and Cluck) Yöntemidir. Bu yöntem metin okunurken uygulanır.

Devam dur yöntemi bilinmeyen kelimenin anlamını bulurken metindeki ipuçları ve öğrencilerin sahip oldukları ön bilgiler sayesinde bilinmeyen kelimeleri bulmayı sağladığı, metin okunurken anlamı bilinmeyen hiçbir kelimenin kalmayarak metnin tam olarak anlaşılmasını sağladığı belirtilmektedir (Lubis ve Meisuri, 2013). Okuma esnasında, öğrenciler okuduğunu tam olarak anlayabilmek ve kafa karıştırıcı kelimeleri veya kavramları tanımlamak için bu yöntemi kullanırlar. Metinde bilinmeyen kelime kalmadığında ve okunan bölüm tamamen anlamlı olduğunda, okumaya devam ederler; anlamlı olmadığı zaman, dururlar ve anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını öğrenirler (Sofyan ve diğerleri, 2015).

Bu yöntemde bilinmeyen kelime bulunurken öğrencilerin aşağıdaki yolları kullanılır:

- Öncelikle bilinmeyen kelimenin olduğu cümle tekrar okunarak bir anlam çıkarılmaya çalışılır.
- Bu yol ile bulunamazsa bilinmeyen kelimenin olduğu cümleden önceki ve sonraki cümleler tekrar okunur. İlgili cümlelerden kelimenin anlamı için ipucu aranır.
- İlk iki yöntem ile bilinmeyen kelimenin anlamına ulaşamazsa, ilgili kelime ön eklere, son eklere ve kelimenin köküne ayrılır ve ipucu aranır.
- Son olarak hecelere bölünen kelimenin mantıklı gelen eş anlamlısı olabilecek sözcüklere bakılacağı ve kelimenin anlamın tahmin edileceği söylenir. Kelimenin anlamı hiçbir şekilde bulunamıyorsa kelime anlamı bulma kâğıtlarından kelimenin anlamının bulunması sağlanır (Klingner ve diğerleri, 2012).

Öğrenciler, tüm kelimeleri ve metni tam olarak anladıktan sonra ana fikri saptayacakları özünü öğren yöntemine geçerler.

2.3.3.3. Özünü Öğren Yöntemi

Öğrencilerin, okuduğu metne ait en önemli fikirleri anladıklarından emin olmak için okuma tamamlandıktan sonra önemli bilgileri kendi sözcükleriyle yeniden ifade etmeleri gerekmektedir (Vaughn ve diğerleri, 2013). Özünü öğren yönteminde, öğrencilerin metnin en önemli noktasını (insanlar, yerler ve etkinlikler) tanımlayabilmeleri gerekmektedir. Tanımlamaları yaparken önce paragraf paragraf, en son tek bir cümle elde edinceye kadar kendi cümleleri ile anladıklarını yeniden ifade etmeleri beklenmektedir. Bu adımları uygulamak, metnin ana fikrini ortaya çıkarmak için onlara yardımcı olur (Rahmah, Hasan ve Sudirman, 2017).

Ana fikir bulunurken her grup öncelikle metnin birinci paragrafını yaklaşık yirmi beş kelimeye, birinci paragrafın özeti ile ikinci paragrafı birleştirerek yeni bir yaklaşık yirmi beş kelimeye, en son parafa gelinceye kadar her paragrafı birbiriyle birleştirerek toplam yaklaşık yirmi beş kelimelik fikir belirler. En son elde edilen

yirmi beş kelime de yaklaşık on kelimeye indirilerek metnin özüne ulaşılır. Öğrenciler tarafından bulunan ana fikir metindeki en önemli fikrin ve hangi olayın olduğunun cevabını da vermesi gerekmektedir (Klingner ve diğerleri, 2012).

2.3.3.4. Metni Gözden Geçirme Yöntemi

Metni gözden geçirme yöntemi öğrencilerin metinden öğrendikleri bilgileri gözden geçirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Fan, 2009). Bu yöntemin temel amacı metni son kez gözden geçirip, metinle ilgili özetleme yapıp, sorular üretmek ve tüm metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmektir. Bu noktada metinle ilgili sorular üretmek ve tüm metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için yöntemi uygularken Soru-Cevap İlişkisi (SCI) tekniği kullanılır (Klingner ve Vaughn, 2000).

Soru-Cevap İlişkisi tekniği ile üç farklı soru tipi tanıtılır ve öğrencilerin bu soru tiplerine göre metinle ilgili soru hazırlamaları gerektiği söylenir. Aşağıda yer alan bu soru tipleri öğrencilere anlatılır (Klingner ve diğerleri, 2012):

1. Tip: Cevabı metinde; bu soru tipi önemli ayrıntıları ve fikirleri belirlemeye yarar. Cevapları metnin içinden ve tek bir yerden bulunur.

2. Tip: Düşün ve araştır; öğrencilerin bir metin içindeki temel fikirler arasında bağlantı kurmalarında yardımcı olur; örneğin, bilgileri karşılaştırmak. Unutulmamalıdır ki istenen cevap metnin birkaç yerinde bulunmalıdır.

3. Tip: Yazar ve okuyucu; öğrencilerin okuyucunun önceden sahip olduğu bilgi ve deneyimiyle, metin içinde yer alan önemli bilgiler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olacak tipte hazırlanmalıdır. Cevap okuyucunun zihnindeki ve metindeki bilginin birlikte sentezlenmesiyle oluşturulur.

Yukarıda belirtilen soru cevap ilişkisi tekniğinden başka öğrencilerin okuduğunu tam olarak anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için 5N 1K (Ne, nerede, nasıl, neden, ne zaman, kim) ve 3-2-1 teknikleri de yardımcı olarak kullanılabilir (Nurhayati, 2015). 5N 1K tekniğinde bulunan sorular metne göre cevaplandırılabilir. 3-2-1 tekniğinde ise öğrencilerin metinle ilgili üç tane önemli

düşünce, iki tane ilginç fikir, bir tane de halen öğrenmek istenen düşünce yazılması gerekmektedir (Alsamadani, 2011).

Yapılmış olan yazın çalışmasında okuma, okuduğunu anlama ve metin kavramları üzerinde durulmuştur. Ayrıca çalışmanın konusu olan İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli hakkında genel bilgi verilmiştir. Çalışmanın diğer bölümünde yöntem hakkında bilgi verilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama ve ölçme araçlarının geliştirilmesi, İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle öğretim programının hazırlanması, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle, geleneksel öğretim metodunun dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme düzeylerine olan etkisinin araştırıldığı; nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma modeli temsil eden bir çalışmadır. Karma yöntemli bir araştırma, süreç içerisinde nicel ve nitel verilerin beraber toplanarak, analiz edilmesi şeklinde açıklamaktadır. Karma yöntemli bir araştırmada, araştırmacının nicel araştırmayı önceden belirlenen bir zamanda, nitel araştırmayı da daha sonra başka bir zamanda kullanılır (Creswell, 2003). Bu sebeple araştırmacılar önce nicel verileri toplar ve analiz eder, ardından bu verileri tamamlamak adına nitel verileri toplarlar (Büyüköztürk, 2016).

Açıklayıcı sıralı karma modelin nicel bölümünde yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Bu desende iki grup bulunur: Bunlardan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta araştırma öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2011). Desende yapılan ölçümler neticesinde hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk, 2016).

Araştırmanın nitel bölümünde ise veri toplama tekniklerinden görüşme tekniğiyle veriler toplanmıştır. Nicel işlemler tamamlandıktan sonra, İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle bilgilendirici metin öğretimine yönelik deney grubu öğrencilerinin ve sınıf öğretmeninin görüşleri daha önceden hazırlanmış görüşme

formları aracılığıyla alınmıştır. Nitel analiz aşamasında uygulamaya dair deney grubu öğrencilerinin ve sınıf öğretmenin görüşlerinden oluşan nitel veriler, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak formlarda yer alan sorulara verilen cevaplara göre betimlenmiş ve analiz edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme puanları bağımlı değişken olurken; deney grubuna uygulanan İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline bağlı öğretim ile kontrol grubuna uygulanan mevcut program ise bağımsız değişkendir. Öğrencilere uygulanan farklı öğretim yöntemleri ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmaya ait Açıklayıcı Sıralı Karma desen şu şekilde oluşturulmuştur:

Tablo 2: Araştırma Deseni

		NİCEL		NİTEL	
		<i>Veri Toplama</i>	<i>Veri Analizi</i>	<i>Veri Toplama</i>	<i>Veri Analizi</i>
Deney Grubu	Ön test	İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle Uygulama	Son test	Öğrenciler ve sınıf öğretmeniyle görüşmelerin yapılması	Yapılan görüşmelerin analiz edilmesi
	(Okuduğunu Anlama – Ana Fikir Belirleme)		(Okuduğunu Anlama – Ana Fikir Belirleme)		
Kontrol Grubu	Ön test	Mevcut Programa Göre Uygulama	Son test	Herhangi bir uygulama yapılmamıştır.	
	(Okuduğunu Anlama – Ana Fikir Belirleme)		(Okuduğunu Anlama – Ana Fikir Belirleme)		

Tablo 2’de görüldüğü gibi önce kontrol ve deney gruplarına ön test uygulanmıştır. Ardından deney grubuna İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline göre öğretim yapılırken, kontrol grubuna halen kullanılmakta olan programa ait geleneksel

öğretim metoduna göre uygulama yapılmıştır. Her bir oturum dört ders saati olacak şekilde altı oturum boyunca öğretim gerçekleştirilmiştir. Altı oturumun sonunda deney ve kontrol grubuna son test olarak tekrar bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama testi ve bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme testi uygulanmıştır. Nicel veriler tamamlandıktan sonra deney grubu öğrencilerinin ve sınıf öğretmenin görüşme formları yardımıyla nitel verileri toplanmıştır. Son aşamada elde edilen nitel verilerin analizleri yapılarak, nicel verileri destekleyici yeni bulgular elde edilmiştir.

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Gümüşhane ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda bulunan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin dördüncü sınıflar seçilmesinin en önemli nedeni, öğrencilerin dördüncü sınıftan itibaren bilgilendirici metinlerle daha fazla metin okumaya başlamalarıdır. Yine ilk defa karşılaştıkları sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinde de bilgiye ulaşma yolunda bilgilendirici metinlerin kullanımı artmaktadır. İlkokulun ilk üç sınıfı incelendiğinde ise daha çok hikâye edici metinlerin fazla olduğu ve hikâye edici metinleri daha rahat okuyabildikleri varsayılmıştır. Bu amaçla dördüncü sınıfta uygulanabilecek etkili bir model yardımıyla öğrencilerin sonraki sınıflarda hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde zorlanmalarının azaltılması amacıyla evren seçilmiştir.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini seçilirken en genel manada seçkisiz olmayan örneklem yöntemine ait amaçsal örnekleme seçilmiştir. Amaçsal örnekleme belli özelliklere sahip bir veya birden fazla özel durumu test etmek için çalışılır (Patton, 1990). Bu çalışmada amaçsal örnekleme ait tipik örnekleme tekniği örneklem olarak seçilmiştir. Tipik örnekleme ile tipik olan bir durum belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanma çalışmaları yapılmaktadır. Probleme ilgili olarak örneklemin sahip olduğu özellikler tipik yani normaldir (Büyüköztürk, Aygün ve Çakmak, 2016).

Araştırmanın örneklemini belirlemek için öncelikle Gümüşhane il merkezindeki okulların müdürleri ve 4. sınıf öğretmenleri ile okullardaki sınıf sayısı, öğrenci sayısı, araştırmayı yapma konusunda gönüllü olup olmadıkları ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan faktörler göz önüne alınarak araştırmanın Yusuf Çiftçi İlkokulunda yapılmasına karar verilmiştir. Gerekli yazışmalar yapılarak Gümüşhane Valiliği ve Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın yapılabilmesi için gerekli resmî izin alınmıştır (EK 1). Sonuç olarak araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Gümüşhane ilinin merkez ilçesinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki velilerinin bulunduğu Yusuf Çiftçi İlkokulunun iki dersliğinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Uygulamanın yapılacağı iki şubenin benzer özellikler taşıması, ortak zümre kararıyla yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin paralel olması ve uygulama aşamasına kadar işlenen konuların aynı olma zorunluluğu olduğu için deney ve kontrol gruplarının aynı okulda olmasına karar verilmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için uygulamada da kullanılan “Saatler” ve “Bu Evler Su Üzerinde” metinlerine ait 20 soruluk okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Bu noktada deney ve kontrol gruplarını belirlemek adına ilgili testler beş adet dördüncü sınıf şubesine uygulanmıştır. Şubelere göre 100 tam puan üzerinden elde edilen sonuçlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Gruplar arası karşılaştırma yapmadan önce sınıfların aldıkları puanların normal dağılım gösterip, göstermediklerine bakılmıştır. Grup büyüklükleri 50'den küçük olduğu durumlarda normallik dağılımı için Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Uygulanan normallik testinin sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Ön Test Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	İstatistik	P
4-A	.960	.375
4-B	.982	.912
4-C	.961	.387
4-D	.977	.791
4-E	.962	.410

Tablo 3 incelendiğinde tüm grupların okuduğunu anlama test puanları ile normal dağılım ($p>.05$) gösterdikleri tespit edilmiştir. Tüm gruplar normal dağılım gösterdiği için analiz kapsamında tüm şubelerin test sonuçlarına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Şubelere Ait Anova Testi Sonuçları

Sınıflar	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
4-A	28	50,17	14,36		
4-B	27	52,77	10,40		
4-C	28	46,42	10,17	1,79	.134
4-D	27	52,96	10,58		
4-E	27	46,85	14,62		

Tablo 4 incelendiğinde, elde edilen ortalamaların 46,42 ile 52.96 arasında değiştiği görülmektedir. Ancak, istatistiksel olarak şubelere göre testten elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Dolayısıyla, deney ve kontrol grupları, ortalamaları birbirine yakın olan sınıflardan seçilebilir durumdadır.

Bu aşamada ortalaması birbirine en yakın olan sınıflar olan 4-B ve 4-D sınıflarına demografik bilgi formu (EK 2) dağıtılmıştır. Yapılan görüşmeler, gönüllülük, gözlemler ve demografik bilgi formundan elde edilen bulgular sonucunda

araştırmanın çalışma grubu 4-B ve 4-D sınıfları olarak belirlenmiştir. 4-B sınıfı 25 ve 4-D sınıfı 27 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıfların demografik özellikleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		4-B	4-D
		N	N
Cinsiyet	Kız	15	16
	Erkek	10	11
	Toplam	25	27
Yaş	9	4	4
	10	21	23
	Toplam	25	27
Annenin Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	-	-
	İlkokul	-	-
	Ortaokul	7	7
	Lise	10	13
	Üniversite	8	7
Toplam	25	27	
Annenin Mesleği	Memur	4	6
	İşçi	3	3
	Esnaf	1	1
	Ev Hanımı	17	17
	Toplam	25	27
Babanın Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	-	-
	İlkokul	-	-
	Ortaokul	1	4
	Lise	10	10
	Üniversite	14	13
Toplam	25	27	
Babanın Mesleği	Memur	8	6
	İşçi	4	7
	Esnaf	6	7
	Özel Sektör	3	3
	Memur Öğretmen	4	4
	Toplam	25	27
Kardeş Sayısı	1	8	16
	2	8	7
	3	9	4
	Toplam	25	27

Tablo 5 incelendiğinde ortalamaları birbirine yakın olan 4-B ve 4-D sınıflarının yaş, cinsiyet, annenin öğrenim durumu, annenin mesleği, babanın öğrenim durumu, babanın mesleği ve kardeş sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yakınlık durumu birbirine nispeten yakın olmayan faktörlerin; babanın öğrenim durumu ortaokul, babanın mesleği işçi ve kardeş sayısının bir olduğu cevapları kapsadığı görülmektedir.

Grupların oluşturulmasındaki önemli bir nokta da sınıf öğretmenlerinin özellikleridir. Çünkü öğretmen özellikleri, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkilidir (Aslanoğlu, 2007). Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Örneklem Gruplarına Ait Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri

Sınıf	Yaş	Cinsiyet	Mezuniyet	Kıdem	Sınıfı Okutma Süresi
4-B	30	K	Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	7	4
4-D	33	K	Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	10	4

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 4-B ve 4-D sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, mezuniyetlerinin ve sınıfı okutma sürelerinin aynı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yaş ve kıdem durumlarının birbirine yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktada öğretmenlere ait demografik bilgilerin birbirine benzediği söylenebilir.

Öğretmen faktörü incelendikten ve denklik sağlandıktan sonra araştırmanın örneklemini oluşturan 4-B ve 4-D sınıflarına bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme testleri grupları belirlemek üzere ve ön test olarak araştırmaya başlamadan önce uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarını belirlemek için kura çekme yöntemine başvurulmuştur. Sınıflar arasında yapılan kura sonucunda 4-D sınıfı deney grubu, 4-B sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kura sonucu oluşan gruplar şu şekildedir:

Tablo 7: Araştırma Örneklemine Oluşturan Gruplar

GRUPLAR	ÖĞRENCİ SAYISI
Deney Grubu (4-D)	27
Kontrol Grubu (4-B)	25
Toplam	52

Tablo 7’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan deney grubu 27 öğrenciden oluşurken, kontrol grubu 25 öğrenciden oluşmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler için genel demografik bilgi formu; okuduğunu anlama durumunu ortaya koymak için ise “Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi” ve metnin ana fikrini, konusunu belirleme durumunu ortaya koymak için “Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testi” kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçları ile ilgili bilgilere aşağıda geniş olarak yer verilmiştir.

3.4.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu ile araştırmaya katılan bütün öğrencilerin ölçme araçları üzerinde etkili olabilecek değişkenlere ait bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Değişkenlerin belirlenmesinde ilgili alan yazından yararlanılmıştır. İlgili literatür bakıldığında okuduğunu anlama üzerinde cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, yaş gibi değişkenlerin etkili olduğu görülmektedir (Aslanoğlu, 2007; Özdemir, 2014; Sulak, 2014).

3.4.2. Seçilen Metinler

Çalışmada kullanılacak bilgilendirici metinler belirlenirken beş farklı yapıdan oluştuğu için bu durumda anlama becerilerinin ölçülmesi amacıyla her bir yapıya uygun metinler belirlenmiştir. Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme testlerinde kullanılan metinler; Özçekim Yapmak İster Misiniz? (tanımlama), Saatler (sıralama), Bu Evler Su Üzerinde (sebepler-sonuç), İstanbul’un Martıları

(karşılaştırma) ve Bu Geçitler Yaban Hayvanları İçin (problem çözme) isimlerini taşımaktadır.

Araştırmada kullanılan metinler, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan “www.eba.gov.tr” isimli sitede çocuklara tavsiye edilen “Bilim Çocuk” ve “TSE Öncü Çocuk” isimli dergilerden seçilmiştir. Metinlerin belirlenmesinde, bilgilendirici metin yapısının özelliklerini yansıtmasına, öğrencinin seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına, açık ve anlaşılır bir dilde yazılmış olmasına dikkat edilmiştir. Her bir bilgilendirici metin türünde üç, toplam 15 adet metin; üçü doktorasını okuma alanında yapmış, üçü Türkçe öğretmeni, üçü de sınıf öğretmeni olmak üzere toplam dokuz kişi tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri sonunda en yüksek puanı almış ve her bir bilgilendirici metin türünden bir, toplam beş metin araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan metinler EK 3’de verilmiştir.

Araştırmada kullanılan metinlere ait görüşler, hazırlanan dereceli puanlama (EK 4) ile alınmıştır. Değerlendiriciler metinlerin özelliklerine yönelik hazırlanan dereceli puanlama anahtarını “1=uygun değil, 2=kısmen uygun, 3=uygun” şeklinde kodlamıştır. Her bir değerlendirme formunda ilgili metnin hangi bilgilendirici metin türüne ait olduğunu belirlemek üzere uyuşma oranı da bulunmuştur. Çalışmada uyuşma oranını hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\frac{\text{Uzmanlar Arasındaki Uyuşma Sayısı Toplamı} \times 100}{\text{Uzmanlar Arasındaki Uyuşmazlık Sayısı Toplamı} + \text{Uzmanlar Arasındaki Uyuşma Sayısı Toplamı}}$$

$$\frac{\text{Uzmanlar Arasındaki Uyuşma Sayısı Toplamı} \times 100}{\text{Uzmanlar Arasındaki Uyuşmazlık Sayısı Toplamı} + \text{Uzmanlar Arasındaki Uyuşma Sayısı Toplamı}}$$

Seçilen metinlerin hangi bilgilendirici metin türünde yer aldığına ilişkin uzman görüşleri, Bu Geçitler Yaban Hayvanları İçin (Problem Çözme) .88, Özçekim Yapmak İster Misiniz (Tanımlama) 1.00, Bu Evler Su Üzerinde (Sebepler-Sonuç) .77, Saatler (Sıralama) 1.00 ve İstanbul’un Martıları (Karşılaştırma) 1.00 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, seçilen bilgilendirici metin türüne yönelik görüşlerin yüksek oranda aynı olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme testi Türkçe Öğretim Programında (2017) yer alan toplam 14 kazanımı ölçmeyi amaçlamıştır. Okuduğunu anlama testini ölçmek için sekiz (altı kazanımlarla 11 kazanım), ana fikir belirleme testini ölçmek için altı adet kazanım Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle birlikte seçilmiştir.

Buna göre okuduğunu anlama testi;

- 1.Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- 2.Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- 3.Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.
- 4.Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar
 - a) *Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır.*
 - b) *Öğrenciler metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir.*
 - c) *Yazarın olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır.*
- 5.Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
- 6.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler (*Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir*).
- 7.Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır (*Giriş, gelişme ve sonuç/serim, düşüm ve çözüm bölümleri hakkında kısa bilgi verilir*).
- 8.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

Ana fikri belirleme testi;

- 1.Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- 2.Okuduğu metnin konusunu belirler.
- 3.Metin ana fikri/ana duygusunu belirler.

4. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler (*Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir*).

5. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

6. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder, kazanımlarını kapsamaktadır.

3.4.3. Okuduğunu Anlama Testi

Araştırma kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için hazırlanan sorular, İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen ilgili kazanımlarından yararlanılarak hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama testi hazırlanırken, programın içerisinden bilgilendirici metinlerle ilgili olan ve ölçülebilir 8 kazanım seçilmiştir. İlk olarak seçilen kazanımlara uygun olan; okuduğunu anlama testi için çoktan seçmeli maddelerden oluşan 59 soruluk okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Test soruları hazırlanırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir:

- 1) Okuduğunu anlama testi sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.
- 2) Sorular belirlenen 8 kazanımdan en az birisini ölçer nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.
- 3) Hazırlanan her bir sorunun açık, net ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.
- 4) Soruların, öğrencilerin sadece sahip olduğu bilgi düzeylerini değil, okuduğu anlama becerilerini ölçecek nitelikte olması amaçlanmıştır.
- 5) Sorular, dördüncü sınıflar için hazırlanmış bilimsel çalışmalar (tez, makale vb.) ve soru bankalarından alınmıştır.
- 6) Toplam beş metinde her kazanımdan en az üç veya daha fazla soru olacak şekilde sorular hazırlanmıştır.

Hazırlanan okuduğunu anlama testi ikisi ölçme değerlendirme, ikisi sınıf öğretmeni ve üçü Türkçe öğretmeni olmak üzere yedi kişilik uzman ekibin değerlendirmesine

sunulmuştur. Yapılan incelemeler neticesinde okuduğunu anlama testi 52 soruya düşürülmüştür.

Hazırlanan 52 soruluk okuduğunu anlama testi pilot çalışma yapmak üzere Aksaray'da yer alan bir devlet okulundaki üç farklı 4. sınıf şubesinde öğrenim gören 62 öğrenciye uygulanmıştır. Testin uygulanması sırasında öğrencilerin davranışları, testin süresi, çıktılarda meydana gelen aksaklıklar ve öğrencilerin görüşleri not edilmiştir. Pilot çalışma sonunda yapılan analizde ölçülmek istenen her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır.

Sonuçta madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine göre okuduğunu anlama testinde standartın altında kalan sekiz soru testten çıkarılmıştır ve beş bölüm (tanımlama, sıralama, karşılaştırma, sebep-sonuç ve problem çözme) 44 soruluk "Okuduğunu Anlama Testi" elde edilmiştir.

Pilot çalışmada toplam sekiz soru testten çıkarıldığı için oluşan yeni test, güvenilirlik ve madde analizi yapılmak üzere Konya'da bulunan başka bir devlet okulunda öğrenim gören 79 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot çalışma sonucunda her bir maddenin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. İlgili katsayıları gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 8: Okuduğunu Anlama Testine Ait Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri

Metin Adı	Madde No	Madde Ayırcılığı	Madde Güçlüğü	Metin Adı	Madde No	Madde Ayırcılığı	Madde Güçlüğü
BU GEÇİTLER YABAN HAYVANLARI İÇİN	Soru 1	0,67	0,43	SAATLER	Soru 26	0,48	0,38
	Soru 2	0,52	0,78		Soru 27	0,71	0,46
	Soru 3	0,62	0,78		Soru 28	0,33	0,57
	Soru 4	0,62	0,57		Soru 29	0,71	0,68
	Soru 5	0,29	0,70		Soru 30	0,29	0,32
	Soru 6	0,52	0,73		Soru 31	0,29	0,32
	Soru 7	0,24	0,79		Soru 32	0,52	0,68
İSTANBUL'UN MARTILARI	Soru 8	0,43	0,73		Soru 33	0,33	0,46
	Soru 9	0,29	0,70		Soru 34	0,62	0,68
	Soru 10	0,57	0,59		Soru 35	0,29	0,59
	Soru 11	0,43	0,51	ÖZÇEKİM YAPMAK İSTER MİSİNİZ?	Soru 36	0,48	0,65
	Soru 12	0,43	0,51		Soru 37	0,43	0,51
	Soru 13	0,57	0,70		Soru 38	0,48	0,76
	Soru 14	0,29	0,38		Soru 39	0,71	0,57
	Soru 15	0,62	0,68		Soru 40	0,43	0,41
BU EVLER SU ÜZERİNDE	Soru 16	0,48	0,70		Soru 41	0,24	0,35
	Soru 17	0,48	0,72		Soru 42	0,71	0,46
	Soru 18	0,33	0,62		Soru 43	0,38	0,76
	Soru 19	0,33	0,73	Soru 44	0,43	0,62	
	Soru 20	0,29	0,54				
	Soru 21	0,57	0,78				
	Soru 22	0,52	0,41				
	Soru 23	0,48	0,49				
	Soru 24	0,21	0,92				
	Soru 25	0,48	0,54				

Madde ayırt edicilik indeksi “-1” ile “+1” arasında değerler alabilmektedir. Bu değer “+1” e ne kadar yakınsa maddenin ayırt ediciliği o oranda yüksektir. Madde ayırt edicilik indeksi negatif değer alırsa maddenin alt grupta daha fazla doğru yapıldığı anlamına gelir ki bu da testin ölçüm güvenirliğini düşürmektedir (Turgut ve Baykul, 2010). Sonuç olarak madde ayırt edicilik indeksi sıfır ya da negatif olan maddeler teste dâhil edilmez. Ayırt edicilik indeksi 0,40 ve daha büyük olan

maddeler çok iyidir, düzeltme yapılmaz; 0,30-0,39 arasındaki maddeler iyidir, düzeltme yapılmaz; 0,20-0,29 arasındaki maddeler zorunlu hallerde aynen kullanılır veya değiştirilebilir; 0,19'dan küçük maddeler testte kullanılmaz veya yeniden düzenlenmelidir (Turgut, 1992). Testte yer alan maddelerin ayırt edicilik indekslerine bakıldığında bütün maddelerin 0,20'den yüksek olduğu görülmüştür.

Madde güçlük indeksi ise “0” ile “1” arasında bir değer almaktadır ve değer “0” a yaklaştıkça madde zorlaşmakta, “1” e yaklaştıkça madde kolaylaşmaktadır. Madde güçlük indeksi 0-0,19 arasında ise madde çok zor; 0,20-0,39 arasında ise madde zor; 0,40-0,59 arasında ise madde orta güçlükte; 0,60-0,79 arasında ise madde kolay; 0,80-1 arasında ise madde çok kolaydır (Tekin, 2016). Bireysel farklılıkları ayırt etmek için maddelerin orta güçlük etrafında oluşması beklenir.

Özçelik'e (1992) göre bir testteki madde güçlük indeksinin 0,20-0,80 arasında olması beklenir. Yapılan analiz sonucunda madde güçlük indekslerinin 0,92-0,32 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre testte çok zor bir madde bulunmamaktadır. Ancak 24. sorunun madde güçlük indeksi 0,80'den yüksek bir değer aldığı ve çok kolay bir madde olduğu için madde seçenekleri değiştirilerek ana teste eklenmiştir.

Güvenirlilik katsayısı, puanların hiçbirisinde hata yoksa 1, maddelerin tamamında bir hata varsa 0 olur. Buradan hareketle güvenirlilik katsayısının “0” ile “1” arasında bir değer alması beklenmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Ölçme aracının bir defa kullanılması sonucu elde edilen veriler kullanılarak güvenirlilik katsayısını hesaplama yöntemlerinden birisi de Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülüdür (Ergin, 1995). Bu formül şu şekilde ifade edilmektedir:

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right]$$

K: testte bulunan madde sayısı

p: Madde güçlük indeksi

q: 1-p

S: test puanlar dağılımı varyansı

Buna göre;

$$KR-20 = (44/43) \times (1 - (\sum p.q / \text{varyans}))$$

$$KR-20 = (44/43) \times (1 - 10,18/63,95)$$

$$KR-20 = 0,86$$

Okuduğunu anlama testinin KR-20 test sonuçlarına göre iç tutarlılık katsayısının 0,86 olduğu belirlenmiştir. Literatürde ölçüm güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir alt sınırının 0,70 olduğu ifade edilmiştir (Özguven, 2011). Bu bulgulara göre okuduğunu anlama testi gerekli ölçüm güvenilirliğine sahiptir. Çalışmada kullanılan okuduğunu anlama testi EK 5’de verilmiştir. Ölçek belirli bir özellik ya da faktör ölçmediği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmamıştır.

Ana testte kullanılan maddelerin metinlere ve kazanımlara göre dağılımı aşağıda belirtke tablosunda yer almaktadır:

Tablo 9: Metinlere ve Kazanımlara Göre Dağılım

Metin	Kazanım	Soru Numarası
Bu Geçitler Yaban Hayvanları İçin	a- Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	4
	b-Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	2-3
	c- Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.	1-5
	ç-Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.	6
	d- Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	8
İstanbul’un Martıları	a-Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	9
	b-Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	11-15
	c-Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.	8-12
	ç-Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.	10
	d-Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	13
		14

	e- Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.	
Bu Evler Su Üzerinde	a-Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	24
	b-Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	17-22
	c-Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.	16-20-23-25
	ç-Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	19
	d-Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	18
	e-Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	21
Saatler	a-Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	31
	b-Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	27-29
	c-Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.	32-33
	ç-Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.	28-34
	d-Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	35
	e-Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	26
	f- Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	30
Özçekim Yapmak İster Misiniz?	a-Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	36-38-40
	b-Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.	40
	c-Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.	37-42-44
	ç-Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	43
	d-Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.	39

3.4.4. Ana Fikir Belirleme Testi

Araştırma kapsamında seçilen metinlerin ana fikirlerinin ne derece belirleneceğini ortaya koymak için metinlerle ilgili yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmaları sırasında bazı hususlara dikkat edilmiştir. Test soruları hazırlanırken dikkat edilen hususlar aşağıdaki maddelerde belirtilmiştir:

1) Ana fikir belirleme testi açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

- 2) Sorular belirlenen 4 kazanımdan en az birisini ölçer nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.
- 3) Hazırlanan her bir sorunun açık, net ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir ve açık uçlu sorular için yeterli boşluk bırakılmıştır.
- 4) Soruların, öğrencilerin ana fikir, konu belirleme ve başlık ile metin ilişkisini belirleyecek becerilerini ölçecek nitelikte olması amaçlanmıştır.
- 5) Sorular, dördüncü sınıflar için hazırlanmış bilimsel çalışmalar ve soru bankalarından alınmıştır.

Ana fikir belirleme testi için hazırlanan sorular, belirlenen beş kazanımı ölçecek şekilde yazılmıştır. Belirlenen kazanımlara uygun olan; ana fikir belirleme testi için çoktan seçmeli ve açık uçlu maddelerden oluşan 54 soruluk ana fikir belirleme testi hazırlanmıştır.

Hazırlanan 54 soruluk ana fikir belirleme testi ikisi ölçme değerlendirme, ikisi sınıf öğretmeni ve üçü Türkçe öğretmeni olmak üzere yedi kişilik uzman ekibin incelenmesi sağlanmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde ana fikir belirleme testi 49 soruya düşürülmüştür.

Test öncelikle 62 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Yapılan bu pilot çalışmada öğrencilerin soruları çözerken karşılaştıkları zorluklar, testin süresi ve zorlanılan kısımlar gözlemlenmiştir. Yapılan bu gözlem ve test sonucunda madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine göre okuduğunu anlama testinde standarttan altında kalan altı soru testten çıkarılmıştır ve beş bölüm (tanımlama, sıralama, karşılaştırma, sebep-sonuç ve problem çözme) 43 soruluk “Ana Fikir Belirleme Testi” elde edilmiştir.

Pilot çalışmada ana fikir belirleme testinde toplam altı soru testten çıkarıldığı için oluşan yeni test için güvenilirlik ve madde analizi yapılmak üzere Konya’da bulunan başka bir devlet okulunda 79 öğrenciye uygulanmıştır. İkinci pilot çalışma sonucunda her bir maddenin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. İlgili katsayıları gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 10: Ana Fikir Belirleme Ölçeğine Ait Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri

Metin	Madde	Madde	Madde	Metin	Madde	Madde	Madde
Adı	No	Ayrılcılığı	Güçlüğü	Adı	No	Ayrılcılığı	Güçlüğü
BU GEÇİTLER YABAN HAYVANLARI İÇİN	Soru 1	0,52	0,46	SAATLER	Soru 27	0,48	0,70
	Soru 2	0,52	0,68		Soru 28	0,33	0,35
	Soru 3	0,29	0,38		Soru 29	0,29	0,54
	Soru 4	0,24	0,57		Soru 30	0,38	0,43
	Soru 5	0,29	0,59		Soru 31	0,38	0,65
	Soru 6	0,57	0,59		Soru 32	0,38	0,70
	Soru 7	0,57	0,70		Soru 33	0,57	0,76
	Soru 8	0,67	0,54		Soru 34	0,71	0,51
İSTANBUL'UN MARTILARI	Soru 9	0,24	0,57	Soru 35	0,71	0,57	
	Soru 10	0,48	0,54	Soru 36	0,48	0,59	
	Soru 11	0,29	0,32	Soru 37	0,52	0,57	
	Soru 12	0,43	0,57	Soru 38	0,43	0,62	
	Soru 13	0,21	0,79	Soru 39	0,33	0,73	
	Soru 14	0,43	0,73	Soru 40	0,43	0,78	
	Soru 15	0,67	0,54	Soru 41	0,52	0,73	
	Soru 16	0,71	0,62	Soru 42	0,57	0,76	
Soru 17	0,57	0,43	Soru 43	0,62	0,57		
BU EVLER SU ÜZERİNDE	Soru 18	0,33	0,62	ÖZÇEKİM YAPMAK İSTER MİSİNİZ?			
	Soru 19	0,29	0,70				
	Soru 20	0,52	0,62				
	Soru 21	0,33	0,51				
	Soru 22	0,90	0,62				
	Soru 23	0,57	0,76				
	Soru 24	0,43	0,73				
	Soru 25	0,67	0,59				
Soru 26	0,81	0,62					

Testte yer alan maddelerin ayırt edicilik indekslerine bakıldığında bütün maddelerin 0,20'den yüksek olduğu görülmüştür. Madde ayırt edicilik indeksinin 0,24 ile 0,90 aralığında değiştiği gözlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda madde güçlük indekslerinin 0,79-0,32 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre testte çok zor veya çok kolay bir madde

bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre ana fikir belirleme testinden herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Güvenirlik katsayısını hesaplama yöntemlerinden biri de Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülüdür. Bu formül şu şekilde ifade edilmektedir:

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right]$$

K: testte bulunan madde sayısı

p: Madde güçlük indeksi

q: 1-p

S: test puanlar dağılımı varyansı

Buna göre;

$$KR-20 = (44/43) \times (1 - (\sum p \cdot q / \text{varyans}))$$

$$KR-20 = (43/42) \times (1 - 10,30/67,91)$$

$$KR-20 = 0,87$$

Ana fikir belirleme testinin ölçüm güvenilirliğine ilişkin KR-20 test sonuçlarına göre iç tutarlılık katsayısının 0,87 olduğu gözlenmiştir. Bu bulgulara göre ana fikir belirleme testi gerekli ölçüm güvenilirliğine sahiptir. Çalışmada kullanılan ana fikir belirleme testi EK 6'da verilmiştir. Ölçek belirli bir özellik ya da faktör ölçmediği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmamıştır.

Ana testte kullanılan maddelerin metinlere ve kazanımlara göre dağılımı aşağıda belirtke tablosunda yer almaktadır:

Tablo 11: Metinlere ve Kazanımlara Göre Dağılım

Metin	Kazanım	Soru Numarası
Bu Geçitler Yaban Hayvanları İçin	a-Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	1
	b-Okuduğu metnin konusunu belirler.	2-7
	c-Metnin ana fikir/ana duygusunu belirler.	6
	ç-Okuduğu metinle ilgili hikâye unsurlarını belirler.	4
	d-Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	3-5
İstanbul'un Martıları	e- Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.	8
	a-Okuduğu metnin konusunu belirler.	10-11-14
	b-Metnin ana fikir/ana duygusunu belirler.	13
	c-Okuduğu metinle ilgili hikâye unsurlarını belirler.	9-15
	ç-Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	12-16
Bu Evler Su Üzerinde	d- Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.	17
	a-Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	18
	b-Okuduğu metnin konusunu belirler.	19-24
	c-Metnin ana fikir/ana duygusunu belirler.	21-23
Saatler	ç-Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	20-22-25-26
	a-Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	35
	b-Okuduğu metnin konusunu belirler.	27-28-29-32
	c-Metnin ana fikir/ana duygusunu belirler.	31
	ç-Okuduğu metinle ilgili hikâye unsurlarını belirler.	33
	d-Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	30-34

Özçekim Yapmak İster Misiniz?	a-Okuduğu metnin konusunu belirler.	36-39-42
	b-Metin ana fikir/ana duygusunu belirler.	40
	c-Okuduğu metinle ilgili hikâye unsurlarını belirler.	41
	ç-Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	37-38
	d-Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.	43

3.4.5. Pilot Uygulama

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin uygulama aşamasına geçilmeden önce programa ve stratejiye ait eksiklik, aksaklık ya da uygulama hatalarını belirlemek için pilot uygulama yapılmıştır. Öncelikle pilot uygulama dâhilinde araştırma yapılacak okulla benzer özelliğe sahip bir okul bulunmuş ve okul yöneticileri ile görüşülmüştür. Görüşme neticesinde Gümüşhane il merkezinde bulunan Dumlupınar İlkokulu'nda üçüncü pilot uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Okulda bulunan üç adet dördüncü sınıftan okul idarecileriyle birlikte yapılan kura neticesinde 4-B ve 4-C sınıfları, uygulama sınıfları olarak belirlenmiştir. İki sınıf arasında yapılan yeni kura neticesinde 4-B sınıfı deney grubu, 4-C sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Pilot çalışmada yer alan grupların özellikleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 12: Pilot Uygulamada Yer Alan Deney ve Kontrol Gruplarının Özellikleri

		4-B Deney Grubu		4-C Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	10	50.0	10	52,64
	Erkek	10	50.0	9	47,36
	Toplam	20	100.0	19	100.0

Tablo 12'de görüldüğü gibi her iki gruptaki kız öğrenci sayılarının eşit olduğu görülmektedir. Bunun yanında erkek öğrenci sayısına baktığımızda 4-B sınıfının

%50.0'sinin, 4-C sınıfının % 47,36'sının erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu tabloya göre sınıf sayılarının ve cinsiyet oranlarının birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir.

Pilot uygulama çalışmasını etkileyecek bir diğer etken sınıf öğretmenlerinin özellikleridir. Her iki grupta da araştırmacı etkinlikleri yapacak olsa bile sınıf öğretmenlerinin özellikleri, öğrencilerin hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olabilmektedir. Bu sebepten ötürü uygulamaya dâhil olacak sınıf öğretmenlerinin özelliklerinin birbirine benzemesi önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin özellikleri Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Pilot Uygulamaya Dâhil Olan Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri

	Deney Grubu Öğretmeni	Kontrol Grubu Öğretmeni
Cinsiyet	K	K
Yaş	38	32
Kıdem	17	10
Sınıfı Okutma Süresi	4	4
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, sınıfı okutma süreleri ve mezun olunan bölümlerinin aynı olduğu görülmektedir. Kıdem ve yaş özelliklerinin birbirine yakın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda 4-B ve 4-C sınıflarını okutan öğretmen özelliklerinin birbirine benzedikleri söylenebilir.

Üçüncü pilot uygulamaya başlamadan önce öğrencilere ön test yapılması amacıyla okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme testleri uygulanmıştır. Ön test için yapılan testler, okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme testleri arasından rastgele seçilen iki metne ait testten oluşmaktadır. Gruplar arası karşılaştırma yapmadan önce grupların aldıkları puanların normal dağılım gösterip, göstermediklerine bakılmıştır. Grup büyüklükleri 50'den küçük olduğu durumlarda normallik dağılım

için Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Aşağıda gruplara uygulanan normallik testinin sonuçlarına ait tablo bulunmaktadır.

Tablo 14: Ön Test Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	İstatistik	P
Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test Puanları	.921	.155
Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test Puanları	.921	.074
Deney Grubu Ana Fikir Belirleme Ön Test Puanları	.886	.230
Kontrol Grubu Ana Fikir Belirleme Ön Test Puanları	.765	.701

Tablo 14'e göre deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme ön test puanları ile kontrol grubu ana fikir belirleme testi normal dağılım ($p > .05$) göstermektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama testi ve ana fikir belirleme ön test puan karşılaştırılmasında bağımsız gruplar arası t-testi kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama testi ön test puanlarının karşılaştırılmasında gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarını gösteren Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	T	p
Deney Grubu	20	11,65	1,98			
Kontrol Grubu	19	12	3,21	37	-0.350	.683

Tablo 15’de görüldüğü gibi deney grubunun okuduğunu anlama ortalaması 11,65 iken kontrol grubunun ortalaması 12’dir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre sınıfların okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t(37)=-0,350, p>.05$].

Ana fikir belirleme ön test puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılaşım, farklılaşmadığına bağımsız t-testi ile bakılmıştır. Tablo 16’da test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16: Ana Fikir Belirleme Ölçeği Ön Test t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	20	10,25	2,59	37	-1.644	.078
Kontrol Grubu	19	11,89	3,09			

Tablo 16’da görüldüğü gibi ana fikir testini uygulayan 4-B ve 4-C grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t(37)=-1,644, p>.05$]. Bu sonuçlara göre okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme testlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumda her iki grubun birbirine denk olduğu söylenebilir.

Ön test uygulamasından sonra yapılacak olan pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama 26 Mart – 19 Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya ait uygulama takvimi ve planı aşağıda yer almaktadır.

Tablo 17: Pilot Çalışmaya Ait Uygulama Takvimi ve Planı

	TARİH	AÇIKLAMA
Ön Testler	30 Mart 2018	Ön testlerin yapılması
1. Oturum	02 Nisan 2018	Deney Grubuna Stratejinin tanıtılması Kontrol Grubuna Yapılacak İşlemlerin Tanıtılması
2. Oturum	02-06 Nisan 2018	1. Metnin deney ve kontrol grubu tarafından uygulanması

3. Oturum	12 Nisan 2018	2. Metnin deney ve kontrol grubu tarafından uygulanması
Son Testler	19 Nisan 2018	Son testlerin yapılması

Pilot çalışma boyunca deney grubuna İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline yönelik çalışmalar yapılırken, kontrol grubuna Türkçe Öğretmen Kılavuzunda yer alan etkinlikler çerçevesinde çalışmalar yapılmıştır. Uygulanan testlerde herhangi bir sorun çıkmaması için hem deney hem de kontrol grubuna ait etkinlikleri araştırmacının kendisi yapmıştır. Uygulamalar esnasında her iki grubun sınıf öğretmeni, sınıfta hazır bulunmuştur.

Pilot uygulama sonucunda hem deney hem de kontrol grubuna son testler uygulanmıştır. Son test puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları aşağıdaki tablo 18’de gösterilmiştir:

Tablo 18: Son Test Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	İstatistik	p
Deney Grubu Okuduğunu Anlama Son Test Puanları	.927	.155
Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Son Test Puanları	.941	.274
Deney Grubu Ana Fikir Belirleme Son Test Puanları	.910	.074
Kontrol Grubu Ana Fikir Belirleme Son Test Puanları	.948	.368

Tablo 18’e göre deney ve kontrol gruplarına ait son test puanları normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Yapılan pilot çalışmanın etkililiğini ortaya çıkarmak adına

grupların ön test ve son test puanları bağımlı t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımlı t-testi sonuçlarına ait tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup		N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney	Ön Test	20	11,65	1,98	19	-7.62	.000
	Son Test	20	14,45	1,73			
Kontrol	Ön Test	19	12,00	3,21	18	-.47	.644
	Son Test	19	12,15	2,73			

Tablo 19’da görüldüğü gibi İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelini uygulayan öğrencilerin doğru sayısı ortalamalarının 11,65’ten 14,45’e çıktığı görülmektedir. Bu sonuçla ortaya çıkan puan artışının yapılan bağımlı t-testine göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir [$t(19)=-7,62$, $p<.05$]. Kontrol grubunun doğru sayısında çok az sayılacak bir artış görülmekle beraber, yapılan bağımlı t-testine göre de anlamlı bir artış görülmemektedir [$t(19)=-.47$, $p>.05$].

Deney ve kontrol gruplarının yapılan uygulama sonrasında ölçülen okuduğunu anlama son test puanları arasında anlamlı bir fark olup, olmadığına bağımsız t-testi ile test edilmiştir. Test sonuçları aşağıdaki Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20: Okuduğunu Anlama Testi Son Test Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	20	14,45	1,73	37	3,145	.119
Kontrol Grubu	19	12,15	2,73			

Tablo 20’ye göre yapılan pilot çalışma sonrasında deney grubundaki artış, kontrol grubuna göre daha fazla olsa da bu artış anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(37)=3,145$, $p>.05$]. Yapılan pilot çalışmaya ait ana fikir belirleme testi ön test ve

son test puanlarının karşılaştırılması gerekmektedir. Bütün gruplar ön test ve son testte normal dağılım gösterdiği için bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ana Fikir Belirleme Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup		N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney	Ön Test	20	10,25	2,59			
	Son Test	20	12,60	2,81	19	-4,98	.000
Kontrol	Ön Test	19	11,87	3,07			
	Son Test	19	12,47	3,07	18	-1,00	.326

Tablo 21’de görüldüğü gibi ön test ve son testlerdeki ortalama değişiminin anlamlı olup olmadığı belirlemek adına bağımlı t-testi yapılmıştır. Test sonucuna göre deney grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir [t(19)=-4,98, p<.05]. Bununla birlikte kontrol grubuna ait ön test ve son test arasında herhangi bir anlamlı bir fark bulunamamıştır [t(18)=-1,00, p>.05].

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli her ne kadar deney grubunun ana fikir belirleme puanını anlamlı bir şekilde arttırsa da yapılan öğretimin etkililiğini ortaya koyabilmek için deney ile kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Her iki grubun son test puanları normal dağılım gösterdiği için puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Ana Fikir Belirleme Testi Son Test Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	20	12,60	2,81			
Kontrol Grubu	19	12,47	3,07	37	.134	.829

Tablo 22’de görüldüğü gibi gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun ana fikir belirleme puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t(37)=,134, p>.05$].

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin öğretimi öncesinde yapılan pilot uygulama, yapılacak ana uygulama esnasında karşılaşılabilecek sıkıntıların neler olabileceği hakkında ön bir bilgi vermiştir. Sınıflarda yapılan gözlemler ve değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin programa olan ilgisi ve çalışma planının işlerliği ile ilgili önemli geri bildirimler alınmıştır. Ayrıca yapılan pilot uygulama araştırmanın uygulanabilirliği ve muhtemel sonuçları ile ilgili ön bilgiler sunmuştur.

3.5. Asıl Uygulama

Her iki gruba ön testler uygulandıktan sonra deney grubuna 6 oturum boyunca, her oturum 4 ders saati olacak şekilde İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline uygun, kontrol grubuna ise yine aynı metinler üzerinden 2017 Türkçe Programı geleneksel öğretim metoduna göre dersler uygulanmıştır. Uygulamalar boyunca deney ve kontrol gruplarının derslerini araştırmacı işlemiştir. Uygulamalar ile ilgili işlemlere ait detaylar aşağıda yer almaktadır.

3.5.1. Deney Grubuna Yapılan Uygulama

Deney grubuna uygulanan ve esasen test edilmek istenen, Klingner ve Vaughn (1998) tarafından geliştirilmiş, 2004 yılında uygulanmaya başlayan ve orijinal adı “Collaborative Strategic Reading” olan İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline göre öğretim yapılmıştır. Model genel itibarıyla okuma öncesi - okuma esnası - okuma sonrası yöntemleri içermektedir. Stratejiye ait öğretim programı hazırlanmadan önce İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde modelin gruba, işbirliği içerisinden gerçekleştirilen çalışmalardan farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığı ortaya koyan tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 23: İşbirlikçi Öğrenme İle Grupla Öğrenme Arasındaki Farklar

İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME	GRUPLA ÖĞRENME
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler stratejik olarak gruplara yerleştirilir (Heterojen gruplar halinde). Her üyesinin atanmış bir rolü vardır. • Grup görevi çok özeldir. • Her birey kendi öğrenmesi ve grup öğrenmesinden sorumludur. • Öğrenciler, kendilerinin erişebileceğinden daha fazla üst düzey düşünme becerileri kullanmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler aynı masada otururken kendi görevleri üzerine çalışırlar. Ayrıca öğrenciler rastgele gruplara yerleştirilir. • Grup rolleri ve görevleri tanımsızdır. • Yalnızca bireysel veya grup hesap verebilirliği vardır. • Her öğrenci, kendi başına yapacaklarından daha az iş yapar.

Klingner ve Vaughn (1998, s. 5)

Uygulamada kullanılmak üzere metinlerin İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli ile öğretildiği çalışmalardan Klingner ve Vaughn'in (2012) çıkarttığı, modeli detaylı bir şekilde tanıtan "Now: We Get It" isimli kitabındaki öğretim programından yararlanılarak modelin öğretildiği bir öğretim programı oluşturulmuştur (EK 7). Öğretim programı her oturum dört ders saati olmak üzere 6 oturum içerecek şekilde planlanmıştır. Modelin öğretiminde kullanmak için ilk oturuma ait dört saat hariç diğer haftalar için beş bilgilendirici metne ihtiyaç duyulmuştur. Gerekli seçim, hazırlık aşamaları tamamlandıktan sonra aşağıda verilen takvim ve plana göre uygulama gerçekleştirilmiştir.

Tablo 24: Deney Grubunda Yapılan Çalışmalara Ait Takvim ve Planlar

Zaman	Uygulama	Ayrıntılar
Testler 20-24 Nisan 2018	Ön Testlerin Uygulanması	
1. Oturum 26-27 Nisan 2018	İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin Tanıtılması ve Örnek Uygulama	-Stratejiye ait uygulamaların ve modelin esaslarının tanıtılması -Örnek uygulama yapılması

2. Oturum 3-4 Mayıs 2018	1. Metinde deney grubunun modeli uygulaması	-Stratejinin uygulanması -Öğrenme Günlüklerinin doldurulması
3. Oturum 10-11 Mayıs 2018	2. Metinde deney grubunun modeli uygulaması	-Stratejinin uygulanması -Öğrenme Günlüklerinin doldurulması
4. Oturum 17-18 Mayıs 2018	3. Metinde deney grubunun modeli uygulaması	-Stratejinin uygulanması -Öğrenme Günlüklerinin doldurulması
5. Oturum 24-25 Mayıs 2018	4. Metinde deney grubunun modeli uygulaması	-Stratejinin uygulanması -Öğrenme Günlüklerinin doldurulması
6. Oturum 31 Mayıs-1 Haziran 2018	5. Metinde deney grubunun modeli uygulaması	-Stratejinin uygulanması -Öğrenme Günlüklerinin doldurulması
Testler 4-5 Haziran 2018	Son Testlerin Uygulanması	

Hazırlanan öğretim programı araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Bu süre içerisinde öğrencilerin modeli genel olarak kullanmalarına ilişkin tutumları, bilgileri ve becerileri gözlenme fırsatı bulunmuştur. Örneğin deney grubu öğrencilerine model tanıtılmadan “Türkçe kitabınızda yer alan bir metni okurken neler yaparsınız?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden cevaplarını bir kâğıda yazmaları istenmiş ve sınıf içerisinde cevaplar paylaşılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin genellikle “Vurgu ve tonlamaya dikkat ederim.”, “Anlayana kadar tekrar tekrar okurum.”, “Çalışma kitabındaki etkilere göre okurum.” “Noktalama işaretlerine bakarım.” gibi cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Bu cevaplar ışığında yapılan okumaların halen uygulanmakta olan Türkçe Öğretim Programına uygun olduğu görülmüştür.

Deney grubu öğrencileri, İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli basamaklarını ve uygulamalarını kısa sürede öğrendikleri gözlemlenmiştir. Bu noktada İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin okuma öncesi, esnası ve sonrası etkinlikleri etkili olmuş olabileceği varsayılmaktadır. Uygulamanın başlarında okunan metinlerle ilgili çok soru yöneltilmezken, modelin uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin daha çok soru sorduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca modelin uygulanması esnasında modele ait farklı yöntemler gerçekleştirildiği için öğrencilerin derse keyifle katıldığı gözlenmiştir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında öğrencilerin modelle birlikte daha keyifli ders işledikleri ve metni anlama becerilerinin gelişmeye başladığı gibi bir çıkarımda bulunulabilmektedir.

Bir metni okurken, metne ait temel amacı belirlemenin okuma isteğini, okuduğunu anlama ve zamanını etkin kullanma becerisini arttırmada önemli bir yer tuttuğunu söyleyebiliriz. Modeli uygularken öğrencilerin okuma amacını çok net bir şekilde belirledikleri, böylelikle okuduğu metni anlamlandırmayı kolaylaştırdıkları ve zamanlarını etkin bir şekilde kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca metni okuma amacının, metne ait ana fikir ve konu belirleme ifadesiyle yakın olduğunu keşfettikleri görülmüştür.

Ayrıca her metin için uygulanan öğrenme günlüğü (EK 8) etkinliğinin öğrencilerin okuma becerilerinin yanında yazma becerilerini de geliştirdiği görülmüştür. Öğrenme günlükleriyle kaydedilen her yeni bilginin pekiştirildiği ve öğrenmenin daha kalıcı olduğu varsayımına ulaşılmıştır. Yine öğrenci günlüklerine yazılan yeni kelimelerin anlamlarının unutulmasının önüne geçildiği gözlenmiştir.

Deney grubuyla yapılan görüşmeler ile uygulama esnasında araştırmacının gözlemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeninin görüşlerine de başvurulmuştur. Ortaya çıkan görüşler, araştırmacının gözlemleri ve test sonuçları arasındaki ilişki tartışma ve öneriler bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Uygulama esnasında görülen tüm bu olumlu yönlerin yanında bazı olumsuzluklarla da karşılaşmıştır. Örneğin dördüncü sınıfa kadar herhangi işbirliğine dayalı bir etkinlik yapmayan öğrenciler için birlikte çalışma duygusu ilk etapta alışılması zor

bir durum olarak göze çarpmıştır. Bu anlamda sınıf yönetimi ve uygulamaların gerçekleşme anlarında bazı sıkıntılar yaşanmış, gürültü faktörünü en aza indirmek oldukça zor olmuştur. Bu problemleri başka gruplarda en aza indirmek için daha önce işbirliğine dayalı öğretim örneklerinin yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

3.5.2.Kontrol Grubuna Yapılan Uygulama

Kontrol grubuna yapılan uygulamanın takvimi, kazanımlar ve planı deney grubuyla aynıdır. Kontrol grubunda dersler Türkçe Öğretim Programı (2017) geleneksel öğretim metoduna uygun bir şekilde araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Seçilen metinler, deney grubunda kullanılanlarla aynıdır. Ders planları da mevcut sisteme göre düzenlenmiştir. Türkçe Öğretmen Kılavuzunda yer alan metni okuma, ana fikir belirleme, metne ait soruları cevaplandırma ve günlük hayattan örnekler verme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Yine kontrol grubu öğrencilerinin ve sınıf öğretmenin görüşlerini belirlemek için “Görüşme Formu” (EK 9) ile nitel veriler toplanmıştır.

3.6. Verilerin Toplanması ve Analizi

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin, dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencileri bazı ölçme işlemlerine tabi tutulmuşlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama testi ve bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında Okuduğunu Anlama Testine ait puan dağılımlarının normal dağılıp dağılmadığını anlamak için Kolmogorov-Smirnov ve Shaphiro-Wilk testleri, ön test ve son test bulgularına ile erişim puanlarına ilişkin anlamlılığı belirlemek için t-testi yapılmıştır. Aynı şekilde Ana Fikir Belirleme Testine ait puan dağılımlarının normal dağılıp dağılmadığını anlamak için Kolmogorov-Smirnov ve Shaphiro-Wilk testleri, ön test ve son test bulguları ile erişim puanlarına ilişkin anlamlılığı belirlemek için yine t-testi yapılmıştır.

Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme düzeyleri arasındaki anlamlılığı ve eğer varsa anlamlılığa ait önem derecesini bulmak üzere her bir test için Pearson momentler çarpımı korelasyonu bulunup, daha sonra bu korelasyon değerlerine göre Fisher Z testi uygulanmıştır. Fisher Z testi sonucu p katsayısına çevrilmiş ve aradaki anlamlı farklılığın olup olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca aradaki farklılığın önem derecesinin tespiti amacıyla çoklu korelasyonun karesi alınmış ve yüzdellik değeri elde edilmiştir.

Nitel verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, görüşmenin akışına göre yan sorularla desteklenmiştir. Bu yan sorularla katılımcılardan görüşlerini detaylandırmaları istenmiştir. Sonuç itibarıyla elde edilen nitel veriler, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak betimlenmiştir.

Nitel analiz yapılırken görüşme yoluyla, bireylerin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen özelliklerini anlamaya çalışırız (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirmektedir. Analizlerinin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı ve derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları vardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Bu araştırmada katılımcıların görüşlerini almak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formlarında yer alan sorular, alan uzmanından iki öğretim üyesi, yüksek lisans mezunu bir sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular, görüşmenin akışına göre sonda sorularla desteklenmiştir. Bu sonda sorularla katılımcılardan görüşlerini detaylandırmaları istenmiştir. Sonuç itibarıyla elde edilen nitel veriler, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak betimlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bulgular verilirken alt problemlerin sırası izlenmiştir. Alt problemlerin sonuç kısmına geçmeden önce araştırma süreci hakkında kısa bir özet yapılmıştır.

Araştırmanın ilk kısmında yöntem bölümünde açıklandığı üzere deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ve gruplar belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilere İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli benimsenerek hazırlanan programa göre bilgilendirici metin öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubuna ise halen uygulanmakta olan Türkçe Öğretim Programında yer alan geleneksel öğretim metotlarına göre öğretim yapılmıştır. Böylece araştırmada, İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli yardımıyla bilgilendirici metin öğretiminin, okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Belirlenen alt problemler için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Testine” ve “Ana Fikir Belirleme Testine” ait ön test ve son testinden elde edilen puan ortalamaları, standart sapmaları, bağımsız gruplar t-testi, Pearson momentler çarpımı ve Fisher Z testi sonuçlarına yer verilmiştir. Büyüköztürk’e (2016) göre ilişkisiz örneklem için t-testi iki ilişkisiz yani farklı yöntem uygulanan örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup, olmadığını test etmek için kullanılmaktadır. T-testini kullanmak için bir diğer şart ise bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normal olmasıdır. Yine Büyüköztürk’e (2016) göre korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup, yorumlamak amacıyla kullanılır. Pearson momentler çarpımı için iki değişkenin sürekli olması ve değişkenlerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Mendeş ve Karabayır’a (2003) göre Fisher Z testi iki korelasyon farkının sıfır olup olmasının ya da eşit olup olmasının -ne derece ilişki olduğunu-

belirlenmesinde kullanılır. Bu testin kullanılabilmesi için korelasyonların iki bağımsız örnekten hesaplanması gerekir.

Bunun yanında deney grubu öğrencilerinin ve sınıf öğretmenin uygulamaya ilişkin görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular, nitel verilerle desteklenmiştir. Yapılan analizlerde okuduğunu anlama testine ait bulgular için en üst puan ilgili testin soru sayısı olan kırk dört, ana fikir belirleme testine ait bulgular için en üst puan yine ilgili testin soru sayısı olan kırk üç olarak belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde alt problemler hakkında sonuç çıkartmak adına açıklayıcı sıralı karma yöntemin nicel boyutunda yarı deneysel yöntem izlenmiştir. Yarı deneysel yöntem iki şekilde uygulanmaktadır: Eşleştirilmiş desen ve zaman serisi deseni. Çalışmada hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılan eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Eşleştirilen gruplar, işlem gruplarına seçkisiz olarak atanırlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Belirlenen alt problemler test edilmeden önce, deney ve kontrol gruplarının her birinin ön testlerden ve son testlerden elde ettiği puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

İlk olarak “Okuduğunu Anlama Testine” ait deney ve kontrol grubu öğrencilerinin test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği, test edilmiş ve sonuçları Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25: Okuduğunu Anlama Testlerine Ait Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shaphiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	P
Deney Grubu	Ön Test	.170	27	.061	.921	27	.053
	Son Test	.144	27	.196	.952	27	.284
Kontrol Grubu	Ön Test	.141	25	.200	.930	25	.085
	Son Test	.103	25	.200	.963	25	.482

Tablo 25 incelendiğinde, ön teste ve son teste ait ölçme araçlarından elde edilen puanların normal dağılım göstermediği ($p>0.05$) gözlenmektedir. Bu sonuçlara göre ön test ve son test karşılaştırılmasına ait nicel verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Birinci alt problemde bilgilendirici metinleri İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle öğrenen deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı (2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Türkçe Öğretim Programı) kontrol grubu öğrencilerinin “*Bilgilendirici metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklinde ifade edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve erişim (son test, ön test puan farkı) puanlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

4.1.1. Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Uygulama öncesinde yapılan okuduğunu anlama ön test puanlarının, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi ile elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 26’da yer verilmiştir.

Tablo 26: Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Ön Test	Deney	27	26,40	4,43	50	0,35	0,463*
	Kontrol	25	26	3,79			

* $p>0,05$

Tablo 26 incelendiğinde kontrol ve deney grubuna ait ön test ortalamalarına göre sonuçların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir (deney grubu $\bar{X}=26,40$ ve kontrol grubu $\bar{X}=26$). İstatiksel olarak deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan test sonuçlarında bilgilendirici metin yapısına ilişkin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(50)} = 0,35$; $p>0,05$).

4.1.2. Okuduğunu Anlama Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin yapılan uygulama sonrası ölçülen *bilgilendirici metin yapılarına ilişkin son test okuduğunu anlama düzeyleri* arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Bilgilendirici Metin Yapılarına İlişkin Okuduğunu Anlama Son Test Bilgi Düzeyleri

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Son Test	Deney	27	37,51	2,94	50	8,57	0,000*
	Kontrol	25	30,36	3,08			

* $p<0,05$

Tablo 27 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ölçülen *bilgilendirici metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama son test düzeylerinin* ($\bar{X}=37,51$), kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X}=30,36$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test eden

t-testi sonucunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(50)} = 8,57$; $p < 0,05$). Bulunan bu fark deney grubu lehinedir.

4.1.3. Okuduğunu Anlama Testi Düzey Erişi Puanlarına İlişkin

Bulgular

Uygulamaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin *okuduğunu anlama testine ilişkin erişiş (son test, ön test puan farkı) düzeyleri* arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28: Okuduğunu Anlama Testi Düzey Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Düzey Erişi	Deney	27	11,88	3,96	50	8,58	0,000*
	Kontrol	25	4,28	2,05			

* $p < 0,05$

Tablo 28 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ölçülen *okuduğunu anlama testine ilişkin erişiş (son test, ön test puan farkı) düzeylerinin* ($\bar{X}=11,88$), kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X}=4,28$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak da deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen metin yapılarına ilişkin düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Bulunan bu fark deney grubu lehinedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bilgilendirici metinleri İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle öğrenen deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı (2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Türkçe Öğretim Programı) kontrol grubu öğrencilerinin “*Bilgilendirici metin yapılarına ilişkin ana fikir belirleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklinde ifade edilen ikinci alt problemin sonuçları belirlenmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve erişiş (son test, ön test puan farkı) puanlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

“Ana Fikir Belirleme Ölçeğine” ait deney ve kontrol grubu öğrencileri test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29: Ana Fikir Belirleme Testine Ait Normallik Test Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	p
Deney Grubu	Ön Test	.122	27	.200	.932	27	.095
	Son Test	.117	27	.200	.940	27	.147
Kontrol Grubu	Ön Test	.128	25	.200	.935	25	.112
	Son Test	.117	25	.200	.953	25	.291

Yukarıdaki Tablo 29 incelendiğinde, ön teste ve son teste ait ölçme araçlarından elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) gözlenmektedir. Bu sonuçlara göre ön test ve son test karşılaştırılmasına ait nicel verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

4.2.1. Ana Fikir Belirleme Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Uygulama öncesinde yapılan ana fikir belirleme ölçeği ön test puanları deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yapılarına ilişkin anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi ile elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30: Ana Fikir Belirleme Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	Deney	27	21,81	2,99	50	1,22	0,227*
	Kontrol	25	20,92	2,51			

*p>0,05

Tablo 30 incelendiğinde kontrol ve deney grubuna ait ön test sonuçlarının ortalamalarına göre ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir (deney grubu \bar{X} =21,81 ve kontrol grubu \bar{X} =20,92). İstatiksel olarak deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan ön test sonuçlarında bilgilendirici metin yapısına ilişkin ana fikir belirleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{50} = 1,222$; p>0,05).

4.2.2. Ana Fikir Belirleme Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin yapılan uygulama sonrası ölçülen *bilgilendirici metin yapılarına ilişkin ana fikir belirleme ölçeği son test düzeyleri* arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31: Bilgilendirici Metin Yapılarına İlişkin Ana Fikir Belirleme Testi Son Test Düzeyleri

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Son Test	Deney	27	35,70	2,14	50	17,74	0,000*
	Kontrol	25	23,76	2,69			

*p<0.05

Tablo 31 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ölçülen *bilgilendirici metin yapılarına ilişkin ana fikir belirleme son test düzeylerinin* (\bar{X} =35,70), kontrol grubu öğrencilerine (\bar{X} =23,76) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak da deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen metin yapılarına ilişkin ana fikir belirleme

düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{50} = 1,222$; $p < 0.05$). Bulunan bu fark deney grubu lehinedir.

4.2.3. Ana Fikir Belirleme Testi Düzey Erişi Puanlarına İlişkin

Bulgular

Uygulamaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin *ana fikir bilgi ölçeğine ilişkin erişimi (son test, ön test puan farkı) düzeyleri* arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 32 'de gösterilmiştir.

Tablo 32: Ana Fikir Belirleme Testi Düzey Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Düzey Erişi	Deney	27	13,70	2,52	50	18,57	0,000*
	Kontrol	25	3,00	1,44			

* $p < 0.05$

Tablo 32 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ölçülen *ana fikir belirleme ölçeğine ilişkin düzey erişimi (son test, ön test puan farkı) puanlarının* ($\bar{X}=13,70$), kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X}=3,00$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak da deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen metin yapılarına ilişkin ana fikir belirleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{50} = 1,222$; $p < 0.05$). Bulunan bu fark deney grubu lehinedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bilgilendirici metinleri İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle öğrenen deney grubu öğrencilerinin “okuduğunu anlama ve ana fikir test puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt problem doğrultusunda, deney grubunun ön test, son test puanlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

4.3.1. Bilgilendirici Metin Yapıları Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Ön Test Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ölçülen bilgilendirici metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama ön test düzeyleri ile ana fikir belirleme ön test puanları arasındaki ilişki, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 33’de gösterilmiştir.

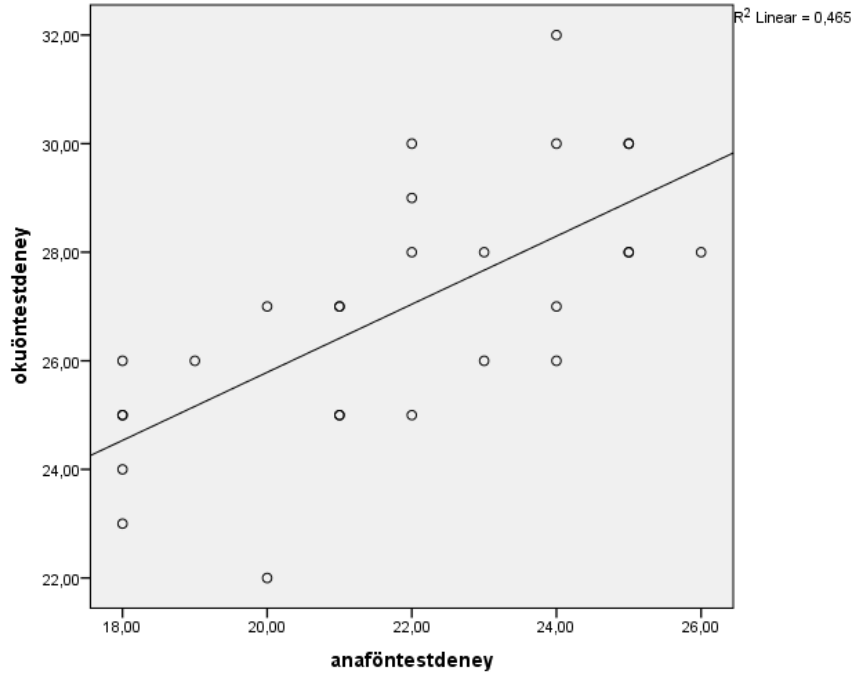
Tablo 33: Bilgilendirici Metin Yapıları Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Ön Test Puanları Arasındaki İlişki

	Testler	N	r	p
Pearson Momentler Çarpımı	Okuduğunu Anlama	27	,682*	0,01
	Ana Fikir Belirleme	27		

*Bu korelasyon çarpımına ait p değeri 0,01’dir.

Tablo 33’e göre deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ölçülen okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme testi puanları arasında 0.682 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p \leq 0.01$). Diğer bir ifadeyle deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ölçülen ön test okuduğunu anlama puanları arttıkça, ana fikir belirleme ön test puanları da artmaktadır. Büyüköztürk’e (2016) göre, 0,70-1,00 arasındaki ilişki yüksek düzeyde, 0,69-0,30 arasındaki ilişki orta düzeyde ve 0,29-0,00 arası ilişki düşük düzeyde kabul edilmektedir. Korelasyon katsayısının 1,00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1,00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0,00 olması ilişkinin olmadığını gösterir.

Bilgilendirici metin yapıları okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme ön test puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon saçılma grafiği de aşağıda yer almaktadır:



Şekil 2: Ön Test Puanları Korelasyon Saçılma Grafiği

Şekil 8'deki ön test puanları saçılma grafiğine bakıldığında ön test puanları arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu görülmektedir.

4.3.2. Bilgilendirici Metin Yapıları Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

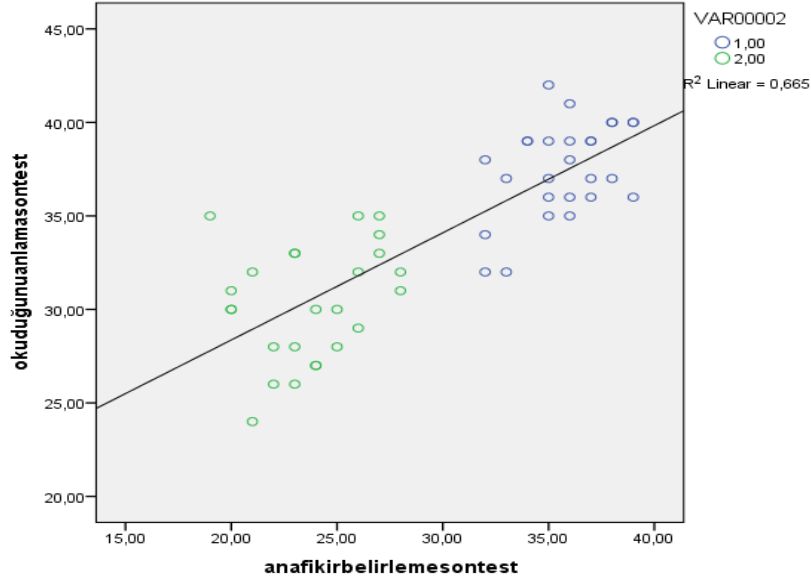
Deney grubu öğrencilerine yapılan uygulama sonrasında ölçülen okuduğunu anlama son test ile ana fikir belirleme son test puanları arasındaki ilişki, Pearson momentler çarpımı ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 34'de gösterilmiştir.

Tablo 34: Bilgilendirici Metin Yapıları Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Ön Test Puanları Arasındaki İlişki

		Testler	N	r	p
Pearson Momentler Çarpımı	Son Test	Okuduğunu Anlama	27	,407*	0,05
		Ana Fikir Belirleme	27		

Tablo 34 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ölçülen okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme testi puanları arasında 0.407 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p \leq 0.05$). Diğer bir

ifadeyle deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen okuduğunu anlama puanları arttıkça, ana fikir belirleme testi puanları da artmaktadır. Bilgilendirici metin yapıları okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme son test puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon grafiği de aşağıda yer almaktadır:



Şekil 3: Son Test Puanları Korelasyon Saçılma Grafiği

Şekil 9'daki son test puanları saçılma grafiğine bakıldığında son test puanları arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu görülmektedir. Saçılma grafiklerinin doğrusallığına ilişkin tüm varsayımlar sağlandıktan sonra diğer varsayım olan Pearson momentler çarpımı denkleminin önemli olup olmadığını anlamak ve korelasyon katsayılarının karşılaştırılması için Fisher Z testi değerlerine bakılmıştır. Fisher Z testi aşağıdaki formül ile bulunmaktadır:

$$Z_{r1} = 0.5 \ln \left[\frac{1+r_1}{1-r_1} \right] \quad Z_{r2} = 0.5 \ln \left[\frac{1+r_2}{1-r_2} \right] \quad \text{ve} \quad Z = \frac{(r_1' - r_2')}{\sqrt{[(1/(n_1 - 3)) + 1/(n_2 - 3)]}}$$

İlgili değerler yerleştirildiğinde;

$$Z_{r1} = 0.5 \ln \left[\frac{1+0,682}{1-0,682} \right] \quad \text{buradan hareketle} \quad Z_{r1} = 0.5 \times \ln \left[\frac{1,682}{0,328} \right] \quad \text{sonuçta} \quad Z_{r1} = 0,354 \quad \text{çıkılmaktadır.}$$

$Z_{r2} = 0.5 \ln \left[\frac{1+0,407}{1-0,407} \right]$ burdan hareketle $Z_{r1} = 0.5 \times \ln \left[\frac{1,407}{0,593} \right]$ sonuçta $Z_{r2} = 0,187$ çıkmaktadır.

Sonuçta Z değerini bulmak için;

$$x = \frac{0,354-0,187}{\sqrt{\frac{1}{27-3} + \frac{1}{27-3}}} \text{ burdan hareketle } x = \frac{0,167}{0,286} \text{ sonuç olarak Pearson momentler}$$

çarpımı denkleminde $Z=0,58$ değerine karşılık gelen p değeri 0.082 ($p>0,05$) düzeyinde olduğu, sonuçta anlamlı çıkmamasına dayanarak ön test ve son test arasındaki ilişkiye ait kuvvet derecesinin anlamlı bir farklılık göstermediğine karar verilmiştir (Eid, Gollwitzer ve Schmidt, 2011, s. 547; Mendesh ve Karabayır, 2003; Von Eye ve Mun, 2005).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İşbirlikçi Stratejik Okuma modeliyle bilgilendirici metin öğretimi uygulamalarına ilişkin deney grubu öğrencilerinin ve öğretmenin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problem doğrultusunda, yapılan uygulamaya ilişkin deney grubu öğrencilerinin ve öğretmenin görüşleri alınmıştır. Böylece uygulama sürecinde toplanan nicel veriler, görüşme yoluyla elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir.

4.4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulamaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Deney grubunda bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine ($n=27$), yapılan İşbirlikçi Stratejik Okuma uygulamasına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerden elde edilen görüşlere ait bulgular aşağıdaki gibidir.

Deney grubu öğrencilerine sorulan bilgilendirici metinlerin öğretimine yönelik yapılan İşbirlikçi Stratejik Okuma çalışmaları hakkındaki düşüncelerinde öğrencilerin tamamı ($n=27$) yapılan çalışmaları ve etkinlikleri sevdiğini, metinleri kolaylaştırıcı yönü olduğunu, faydalı ve eğlenceli bulup, oldukça öğretici bulduğunu belirtmiştir. Verilen cevaplardan bazıları ($n=7$) bayıldım, harikaydı ve mükemmeldi şeklinde gerçekleşmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına ait örnekler bulunmaktadır:

“Bu yöntemi çok beğendim çünkü gruptaki arkadaşlarımla çalışmak hoşuma gidiyor. (Ö5)”

“Bayıldım çünkü herkesin bir görevi vardı ve grupça, işbirliğiyle çalıştık. (Ö11)”

“Beğendim çünkü eski Türkçe derslerimizi çok normal işliyorduk. Bu yöntemden sonra metinler çok daha eğlenceli oldu. (Ö8)”

“Beğendim. Arkadaşlarımla işbirliği yaptım. Hem eğlendim hem de öğrendim. (Ö10)”

“Harikaydı çünkü öğretmenimiz sayesinde bilgilendirici metinleri daha iyi anladım. Zaten ders sevilince insan ister istemez anlıyor. (Ö17)”

Herhangi bir bilgilendirici metni okudukları zaman, bu metnin ana fikrini kolayca belirleyebilmelerine ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğrencilerin tamamı (n=27), artık ana fikirleri çok daha rahat belirleyebileceklerini söylemiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler bulunmaktadır.

“Çok rahat bulabilirim çünkü önce kendim ana fikri buluyorum sonra da grupça ana fikri tartışıyoruz. Böylelikle güzel bir ana fikir ortaya çıkıyor. (Ö4)”

“Evet kolayca bulabilirim çünkü ana fikir sorularını cevaplandırabiliyoruz. Artık bu yönetime çok alıştım. (Ö6)”

“Önceden tek başıma bulamazdım ama şimdi grubumla birlikte çalışabildiğim için hemen bulabilirim. (Ö13)”

“Aslında önceden bulamazdım ama grupla cümle cümle sayesinde ana fikir bulma yeteneğim gelişti. (Ö9)”

“Bulabilirim çünkü öğrenme günlükleri ve grupla çalışma işimi kolaylaştırdı. (Ö17)”

“Bulabilirim çünkü yaptığımız ana fikir bulma çalışmaları çok etkiliydi. Ayrıca ana fikir bulma uzmanı vardı. (Ö26)”

“Bilgilendirici metinleri bu şekilde öğrenmek sana neler kazandırdı, bu uygulamanın senin için faydaları nelerdir” sorusu sorulduğunda; bilgileri daha rahat öğrendiğini (n=12), daha anlamlı ve eğlenceli öğrenme sağladığını (n=4), sınavlarda ve testlerde daha başarılı olacağını (n=4), kelimelerin anlamını daha rahat kavradığını (n=4), grupla çalışmanın faydalarını kazandırdığını belirtmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler bulunmaktadır.

“Metinleri öğrendiğim bu yolla okumak çok faydalı çünkü yeni bilgiler daha kolay anlaşılıyor. Daha zevkli oluyor. (Ö1)”

“Bu yolla metinleri okumak çok faydalı çünkü bana yeni bilgiler kazandırdı. Metinleri okuduğumda çok daha rahat anlayabiliyorum. (Ö3)”

“Hem yeni bilgiler kazandım hem de anlamını bilmediğim kelimeleri yeni öğrendiğim yöntem sayesinde çok daha rahat bir şekilde bulabiliyorum. (Ö5)”

“Türkçe sınavında öğretmenimizin verdiği metinleri çok daha iyi bir şekilde anlayabilirim. (Ö12)”

“Bu çalışma sayesinde arkadaşlarımla grup çalışması yaparak metni anlayabildim. Bu şekilde grup çalışması yaparak daha iyi öğrenmiş oldum. (Ö7)”

“Yeni öğrendiğim bu yöntem sayesinde ana fikir bulma yeteneğim arttı. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını artık metinden çıkartabiliyorum. (Ö19)”

“Ana fikri, bilmediğim kelimenin anlamını nasıl bulacağımı öğrendim. Grup çalışmasının önemini anladım ve metni daha iyi nasıl anlayacağımı öğrendim. (Ö13)”

Deney grubu öğrencilerine yöneltilen bir başka soru olan, “bundan sonra karşılaştıkları bilgilendirici metinleri bu şekilde okumaya devam etmeyi isteyip istemedikleri” sorusunun cevabına öğrencilerin tamamı (n=27) bu şekilde okumaya devam etmek istediklerini belirtmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler bulunmaktadır.

“Kesinlikle devam etmek isterim çünkü grupla çalışmak hem çok eğlenceli hem de çok öğretici. (Ö4)”

“Devam etmek isterim çünkü bu yolla daha rahat kelime anlamı ve ana fikir bulabiliyorum. (Ö8)”

“İsterim çünkü daha bilmediğim ve okumayı beklediğim çok fazla metin var. Ben bu metinleri öğretmenimizin bize gösterdiği yolla öğrenirsem çok daha rahat anlayabilirim, diye düşünüyorum. (Ö21)”

“Evet isterim, neden mi? Çünkü bu şekilde metinleri okuyunca kafamda olan olayları daha iyi canlandırabiliyorum. (Ö10)”

“İsterim çünkü böyle okuduğum metinler daha fazla aklımda kalıyor. (Ö16)”

Görüşme bölümünün son sorusu olan eklemek istediğiniz bir düşünceniz var mı sorusuna bazı öğrenciler hayır (n=19), bazı öğrenciler ise evet (n=8) şeklinde cevap vermiştir. Evet diyen öğrencilere ait cevap örneklerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Böyle bir yöntemle ve sizinle ders işlediğim için çok mutluyum. Umarım bu etkinliğin devamı gelir. (Ö2)”

“Eklemek istediğim düşünce, keşke bize uyguladığınız bu farklı yolu başka öğretmenler başka derslerde de uygulasa. (Ö15)”

“Evet var. Bu etkinliği lütfen hiç değiştirmeyin. (Ö7)”

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline ilişkin deney grubu öğrencilerine ait görüşlerin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Cevapların büyük çoğunluğunda uygulamanın eğlenceli, faydalı ve öğretici olduğu dile getirilmiş ve grupla, işbirliği içerisinde çalışmanın kendilerine olumlu katkıları olduğundan bahsedilmiştir. Özellikle yapılan çalışma neticesinde anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını ve ana fikri çok daha kolay tespit ettiklerini söylemeleri dikkat çekicidir. Ayrıca uygulamanın devam etmesini ve başka derslerde de uygulanmasını istediklerini belirtmişlerdir.

4.4.2. Deney Grubu Sınıf Öğretmeninin Uygulamaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli uygulamasına ilişkin, uygulama esnasında sınıf içerisinde bulunan ve etkinlikleri inceleyen deney grubu sınıf öğretmenin görüşleri de alınmıştır. Uygulayıcı olma özelliği nedeniyle sınıf öğretmeninin görüşleri oldukça önemlidir.

Sınıf öğretmenine yöneltilen ilk soru; bilgilendirici metinler hakkında sahip olduğu bilgi düzeyinin ne olduğu ve bu metin türlerini işlerken uyguladığı farklı bir yöntem olup olmadığıdır. Sınıf öğretmeninin verdiği cevap aşağıda yer almaktadır.

“Öncelikle bilgilendirici metinler hakkındaki ön bilgim üniversite yıllarına dayanmaktadır. Üniversitede bilgilendirici metinler hakkında hazırladığım sunumdan kalan bilgilerim mevcut olsa da meslek hayatımda bilgilendirici metinlere özel herhangi bir yöntem, teknik ya da modele göre ders işlemedim. Genelde metinde yer alan ve önemli gördüğüm bilginin altını çizdiriyorum, altı çizili bilgiye ait içeriği de sunuş yoluyla öğrencilere anlatıyorum.”

Deney grubu sınıf öğretmenine yöneltilen bir diğer soru, İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline ait etkinlik ve uygulamaların öğrencilerine faydalı olup olmadığıdır. Sınıf öğretmeninin verdiği cevap aşağıda yer almaktadır.

“Çok faydalı olduğunu düşünüyorum çünkü öncelikle öğrencilerimin grup çalışması esnasında oldukça verimli çalıştıklarına şahit oldum. Her öğrencime verilen bir rol olduğunu görmek sınıf öğretmenleri olarak beni bile mutlu etti. Gözlemediğim kadarıyla her öğrencim aktifti ve birlikte daha yaratıcıydılar. Biz bu dört yıllık süre içerisinde de hiç grup çalışması yapmamıştık. Ayrıca her etkinliğin öncesinde, sonrasında sürekli olarak sınav olsalar da hiçbirisinin ağzından, sıkıldım, kelimesini duymamak beni ayrıca şaşırttı. Genel olarak İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin oldukça faydalı olduğu kanaatindeyim.”

Sınıf öğretmenine sorulan diğer soruda, uygulama esnasında gözlemediği olumlu ve olumsuz durumlar neler olduğu sorulmuştur. Aşağıda verilen cevap yer almaktadır.

“Uygulamaya ait olumlu gördüğüm çok fazla durum var. Örneğin her öğrenciye ait bir rol olması, çok farklı bir yöntemle yani parçadan bütüne bir şekilde ana fikir belirleme, anlamı bilinmeyen kelimelerin cümle veya paragraf içerisinde çıkarılması, metindeki ilginç fikirlerin belirlenmesi, metin hakkında farklı yöntemlerle soru hazırlama, grup içi tartışmaların sıkça kullanılması diyebilirim. Bunun yanında olumsuz olarak çocuklar birbirleriyle konuşmaya biraz fazla bir şekilde dalabiliyorlar. Yani öğretmenin sınıf kontrolünü çok iyi sağlamalı ve öğrencilerin rollerini çok iyi benimsetmeli diye düşünüyorum.”

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline ait uygulamaları Türkçe dersi içerisinde ya da başka derslerde kullanmayı düşünüyor musunuz, sorusuna sınıf öğretmenin verdiği cevap aşağıda yer almaktadır.

“Tabii ki kullanmayı isterim çünkü öğrencilerimin eğlenerek, tartışarak ve işbirliği içerisinde gerçekleştireceği öğrenme deneyiminin sınıfım için oldukça değerli olduğunu düşünüyorum. Özellikle gözlemediğim Türkçe dersindeki etkisi bence tartışılmaz fakat diğer

derslerde nasıl uygulanabilir onun üzerine düşünmek ve yeni çalışmalar yapmak gerektiğine inanıyorum.”

Sınıf öğretmenine yöneltilen son soru, eklemek istenilen bir düşüncenin olup olmadığıdır. Sınıf öğretmenin soruya verdiği cevap aşağıda yer almaktadır.

“Üniversite, Milli Eğitim arasındaki bu tarz çalışmaların çok daha sık yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü üzülerek söylemeliyim ki öğretmen olarak bizler yeni yöntemler yerine daha çok sunuş yolunu kullanıyoruz ve yeniliklerden -eğer böyle çalışmalar olmasa- çok fazla haberdar olamıyoruz. Umarım sınıfımda uygulanan bu model farklı illerin farklı okullarında da uygulanır.”

Sonuç olarak, deney grubu sınıf öğretmeni İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin oldukça faydalı olduğu görüşündedir. Modele ait ana fikir ve kelime anlamı bulma, grup içi tartışmaların olması, farklı metotlara yönelik hazırlanan soruların kalitesi açısından oldukça faydalı bulmuştur. Yapılan tek eleştirinin modelin işbirliğine dayanmasından kaynaklı sınıf yönetimi problemlerinin olabileceği yönündedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin, okuduğunu anlama becerisine hem anlama hem de ana fikir belirleme başlığı altında olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular giriş, kuramsal çerçeve ve diğer araştırmalar ile birlikte tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1.1. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencileri Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimine Olan Etkisine İlişkin Sonuçlar

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline uygun hazırlanan program uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarının normal dağılım gösterip göstermedikleri belirlenmiştir. Her iki grubun okuduğunu anlama test ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve istatistiksel olarak deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ölçülen okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Uygulama sonrası yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline göre hazırlanan programın okuduğunu anlama becerisine olan etkililiğini ölçen denenceleri destekleyen önemli sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde belirtildiği üzere İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle eğitim gören deney grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama puan ortalamaları anlamlı bir şekilde artmıştır. Ortalamaların artmasından sonra bu artışın anlamlı olup olmadığı test edildiğinde, ortaya çıkan sonuç anlamlı bir farklılığın meydana geldiği yönünde gerçekleşmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılık deney grubunun lehinedir.

Uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testine ilişkin erışı (son test, ön test puan farkı) düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edildiğinde sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin uygulama

sonrasında ölçülen okuduğunu anlama testine ilişkin erişim düzeylerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçla birlikte istatistiksel olarak da deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen metin yapılarına ilişkin düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve bulunan bu fark deney grubu lehine gerçekleşmiştir.

5.1.2. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencileri Ana Fikir Belirleme Becerisinin Gelişimine Olan Etkisine İlişkin Sonuçlar

Bilgilendirici metinleri İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle öğrenen deney grubu ile geleneksel öğretim metoduyla öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin ana fikir belirleme test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını ölçen ikinci alt problemin sonuçlarını belirlemek için deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve erişim puanları ile anlamlılık durumlarına bakılmıştır.

Ana Fikir Belirleme Testine ait deney ve kontrol grubu öğrencilerinin test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve sonuçların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Uygulama öncesinde yapılan ana fikir belirleme ön test puanları deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yapıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemiştir. İstatistiksel olarak deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan test sonuçlarında bilgilendirici metin yapısına ilişkin ana fikir belirleme test düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ve kontrol ile deney grubuna ait ön test sonuçlarının ortalamalarına göre ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ölçülen bilgilendirici metin yapılarına ilişkin ana fikir belirleme son test düzeylerinin, kontrol grubu öğrencilerinin lehine daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca istatistiksel olarak da deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen metin yapılarına ilişkin ana fikir belirleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve bulunan bu fark deney grubu lehinedir.

Uygulamaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ana fikir belirleme testine ilişkin, eriş (son test, ön test puan farkı) düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. İstatistiksel olarak da deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen ana fikir belirleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve bulunan bu fark deney grubunun lehinedir. Bu sonucun yanında deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ölçülen ana fikir belirleme testine ilişkin eriş (son test, ön test puan farkı) düzeylerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.1.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Bilgilendirici metinleri İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle öğrenen deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir test puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını içeren üçüncü alt problem doğrultusunda, deney grubunun ön test, son test puanlarına ilişkin bulguları korelasyon katsayısı ve Fisher Z Testi ile belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ölçülen okuduğunu anlama düzeyleri ile bilgilendirici metin yapılarına ilişkin ana fikir belirleme testi arasındaki ilişki, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile tespit edilmiştir. Sonuçta deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ölçülen okuduğunu anlama ön test puanları arttıkça, ana fikir belirleme ön test puanlarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

Deney grubu öğrencilerine yapılan uygulama sonrasında ölçülen okuduğunu anlama son testi ile ana fikir belirleme son test puanları arasındaki ilişki, Pearson momentler çarpımı ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen okuduğunu anlama puanları arttıkça, ana fikir belirleme test puanlarının da arttığı belirlenmiştir.

Üçüncü alt problemin devamı olan Pearson momentler çarpımı denkleminin ne derece önemli olduğunu anlamak ve korelasyon katsayılarının karşılaştırılması için Fisher Z testi değerlerine bakılmıştır. Sonuç olarak Pearson momentler çarpımı denkleminde $Z=0,58$ değerine karşılık gelen, p değeri 0.082 düzeyinde manidar

çıkmasına dayanarak ön test ve son test arasındaki ilişkiye ait kuvvet derecesinin anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

5.1.4. Deney Grubu Öğrencilerinin ve Sınıf Öğretmeninin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Açıklayıcı sıralı karma yöntemin nitel boyutu incelenirken deney grubu öğrencileriyle ve sınıf öğretmeniyle görüşme tekniği uygulanarak veriler toplanmıştır. Genel sonuçlara bakıldığında öğrencilerin ve sınıf öğretmenin İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline yönelik görüşleri olumludur. Öğrenciler İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelini eğlenceli, faydalı ve uygulanabilir bulmuşlardır. Özellikle modelin temeli oluşturan grup çalışmalarını beğendiklerini ve birlikte çalışmanın faydalı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline göre geliştirilen program sayesinde deney grubu öğrencileri okuduğunu daha iyi anladığını ve metnin ana fikrini belirlerken zorlanmadıkları görüşünde fikir birliği sağlamışlardır. Ayrıca uygulama sonrasında grup çalışmasıyla ve İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle öğretimin devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenin görüşleri incelendiğinde İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelini bundan sonra da uygulamak istediği ve modelin oldukça faydalı olduğu yönünde görüşler belirtmiştir. Sınıf öğretmenin modele dair belirttiği tek olumsuz görüş, model uygulanırken sınıf yönetiminin normal öğretime göre biraz daha zor olduğu ve gruptaki tüm öğrencilerin çalıştığından emin olunması gerektiği olmuştur.

5.2. Tartışma

Araştırmada kullanılan İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, stratejiyi geliştiren Klingner, Vaughn ve Schumm'un (1998) yaptığı ilk çalışma Sosyal Bilgiler dersinde ilkökul dördüncü sınıflara uygulanmış ve geleneksel öğretim metoduna göre okuduğunu anlamayı arttırdığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın ardından İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle birçok çalışma yapılmıştır (Al-Roomy, 2013; Barberio, 2005; Boardman, Klingner, Buckley, Annamma ve Lasser, 2015; Boardman, Klingner, Vaughn, Arguelles, Tejero ve Ahwee, 2004; Fan, 2009; Khonamari ve Karimabadi,

2015; Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007; Klingner, Vaughn ve Boardman ve Swanson, 2012; Lubis ve Meisuri, 2013; McCown, 2013; Nurhayati, 2015; Rattanaeng, 2011; Rosalina, 2014; Seacrist, 2012; Shin, 2009; Standish, 2005; Vaughn ve diğeri, 2013).

Araştırmanın birinci probleminde İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle öğretimin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğrenim metodunu uygulayan kontrol grubu öğrencilerine göre son test okuduğunu anlama puanları anlamlı bir şekilde artmıştır. Ayrıca erişim düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Vaughn ve diğerlerinin (2013) 48 kişilik ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada modelin dil öğretiminde okuduğunu anlamaya olumlu etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Nurhayati'nin (2015) 60 kişilik ortaokul öğrencilerine yaptığı çalışma sonucunda deney grubunun okuduğunu anlamda kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda okuduğunu anlama son test sonuçları deney grubunun 25,50 olduğunu kontrol grubunun ise 14,50 olduğunu göstermiştir. Yine Barberio'nun (2005) ilköğretim üçüncü sınıflara yaptığı benzer bir çalışma sonucunda modeli kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama test puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna varılmıştır.

Rattanaeng'in (2011) Tayland'da ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik yaptığı çalışmada İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle yapılan eğitim sonrası okuduğunu anlama son test puanlarının anlamlı olarak artmasıyla modelin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Seacrist'in (2012) dördüncü sınıflarla yaptığı çalışmada ise beş hafta boyunca modele uygun işlenen derslerden sonra okuduğunu anlama testi puanlarında anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Rosalina'nın (2014) altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışma sonucunda okuduğunu anlama son test puanı deney grubunun 82,20 iken kontrol grubunun 64,57 olarak belirlenmiştir. Al-Roomy'nin

(2013) Tıp Fakültesi'nde dil öğrenimi gören öğrencilerle yaptığı farklı bir çalışma sonucunda, İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline yönelik öğretim programı hazırlanmış tek gruplu yapılan çalışma sonucunda modelin okuduğunu anlamalarını önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelini içeren bu çalışmalar, modelin okuduğunu anlama becerisine olumlu etkisinin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Tüm bu bilgilerle araştırmanın bulguları karşılaştırıldığında ise birinci probleme ait sonuçların birbirine benzer olduğu yargısına varılmaktadır.

Araştırmanın ikinci probleminde İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle öğretimin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin ana fikir belirleme becerisine etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğrenim metodunu uygulayan kontrol grubu öğrencilerine göre son test okuduğunu anlama puanları anlamlı bir şekilde artmıştır. Ayrıca erişü düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin ana fikir belirlenmesine yönelik etkisi hakkında yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde ortaya bu araştırmanın sonucuna benzer veriler çıkmaktadır. Simamora, Sihombing ve Gultom'ın (2015) yedinci sınıflarla yaptığı çalışmada öğrencilerin sözlü ana fikir belirleme ifadeleriyle ilgili sorularda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Yine Sari ve Tamah'ın (2015) altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada okuduğunu anlama testi içerisinde yer alan ana fikir belirleme sorularında kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin ana fikir belirleme becerisini ölçen araştırmalara bakıldığında çok fazla çalışmanın olmadığı gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalarda genellikle okuduğunu anlama becerisi ölçülmüş ve bu ölçme sonuçları nitel verilerle desteklenmiştir. Bu araştırma için geliştirilen Ana Fikir Belirleme Testinin oluşu araştırmayı, diğer çalışmalardan farklılaştırmaktadır. Yine araştırmada uygulanan test ile İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin ve modelin

içerisinde yer alan ana fikir belirleme yönteminin etkililiğinin daha iyi bir şekilde ortaya konulmasını sağlamaktadır.

Araştırmanın üçüncü problemi deney grubunun okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme testleri arasındaki ilişkinin kuvvet derecesini ortaya koymaya çalışmaktadır. Elde edilen bulgulara göre okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme testleri arasındaki ilişki hakkında bir yorumda bulunamamaktayız. İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle yapılmış diğer çalışmalar incelendiğinde testler arasındaki ilişkiyi belirleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın en son problemi olan dördüncü problem; deney grubu öğrencilerinin ve sınıf öğretmeninin görüşlerinin alındığı ve nicel araştırmayı destekleyecek olan nitel araştırmanın yapıldığı bulguları içermektedir. Elde edilen bulgular dahilinde öğrencilerin model hakkında verdiklerin yanıtların tamamının olumlu olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeninin görüşlerindeki tek olumsuz noktanın sınıf yönetiminde karşılaşılan zorluk olduğu ortaya çıkmıştır.

Seacrist'in (2012) Amerika Birleşik Devletleri ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı karma yöntemli çalışma sonucu, araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada sınıfla yapılan görüşme sonrasında bütün öğrenciler olumlu görüş bildirirken, uygulama esnasında gözlem yapan öğretmen, yöntemin uygulanması esnasında bazı sorunlarla karşılaştığını belirtmiştir. Bu sorunlardan ilki sınıf yönetiminin zorluğu olurken okumada güçlük çeken öğrencilerin de uygulama esnasında zorlandıklarını gözlemlediğini söylemiştir. Standish'in (2005) altıncı sınıflarla yaptığı bir başka çalışmada ise deney grubu öğrencileri modeli faydalı ve eğlenceli bulurken başka derslerde de uygulamak istediklerini belirtmişlerdir.

Shin'in (2009) yine Amerika Birleşik Devletleri ilkökul birinci sınıflarla yaptığı karma yöntemli çalışmada denekler küçük yaşta oldukları için nitel bölüm karşılıklı konuşma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçta öğrencilerin hepsi modeli çok eğlenceli bulduklarını söylemişlerdir. Rosalina'nın (2014) ortaokul birinci sınıflarla yaptığı çalışma sonucunda deney grubu öğrencileri model hakkında olumlu görüş bildirseler de dil öğretimini gerçekleştiren öğretmen modelin olumsuz

yönlerinden de bahsetmiştir. Öğretmen; modelin faydalı olabileceği fakat özellikle kalabalık sınıflarda ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde faydasının daha detaylı araştırılması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

Fan'ın (2009) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışma sonucunda öğrenciler modeli basit bulmuşlardır. Bu sonucun hedef kitleye ait yaş durumundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer karma yöntemli makalelerde genel olarak çalışma hakkında olumlu görüş bildiren katılımcıların sayısı oldukça fazladır (Khonamri ve Karimbadi, 2015; Lubis ve Meisuri; Sari ve Tamah, 2015; Septiani ve Eliwarti, 2017; Simamora, Sihombing ve Gultom, 2015). Tüm bu sonuçlara bakıldığında, araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli ile bilgilendirici metin öğretimi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuç doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Hazırlanan program, 6 oturum toplam 24 ders saatini kapsamaktadır. Bu uygulamanın kısa olabileceği varsayılarak, yeni yapılacak uygulamalar bir dönemi ya da bir yılı kapsayabilir.
- Bu araştırmada kullanılan metinler Talim Terbiye Kurulu onaylı çocuk dergilerinden alınmıştır. Bu sebepten ötürü Türkçe Ders Kitabındaki etkiyi sağlamamış olabileceğinden yeni çalışmalarda Türkçe ders kitabındaki metinler kullanılabilir.
- Bu araştırmada okuduğunu anlama düzeyi belirlenirken test tekniği, ana fikir belirleme düzeyi belirlenirken hem test hem de açık uçlu sorular kullanılmıştır. Test ya da açık uçlu sorular zaman zaman yetersiz olabileceğinden düzey belirlenirken farklı ölçme araçları da kullanılabilir. Örneğin beceri testi, günlük formlarının incelenmesi ve tutum ölçeği.
- Öğretmenler, öğrencileri için okurken anlamamanın zor olduğu bilgilendirici metinler seçmemelidir. Ayrıca işlenecek metinler seçilirken yapı özellikleri kontrol edilmeli ve türünün iyi örnekleri seçilmelidir.

- Eğitim Fakültelerindeki öğretmen adaylarına bilgilendirici metinleri işlemeye yönelik dersler verilebilir. Bunun yanında göreve başlayan öğretmenler için de hizmet içi verilecek eğitimler yardımıyla okuduğunu anlama stratejileri anlatılabilir.
- İlkokul dördüncü sınıf, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinde bilgilendirici metinler sıklıkla kullanılan bir sınıf düzeyi olduğu için öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama becerilerini geliştirmeyi sağlayacak İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli gibi stratejileri farklı derslerde de kullanmaya yönlendirilebilirler.
- İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli sadece bilgilendirici metinlerde değil hikâye edici metinlerde de kullanılabilir.
- Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine Türkçe dersi için tasarlanmış programa göre eğitim verilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda model, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler gibi farklı derslerde de uygulanıp, kullanılabilir.
- Öğretmenler, derslerinde sıklıkla okuduğunu anlama stratejilerinden faydalanırsa, öğrenciler de hayatlarının her anında stratejik bir okuyucu olabilirler.
- Metin çalışmaları sürecinde, sıklıkla metinde yer alan ana fikir ve yardımcı fikir bulma çalışmaları yapılmalıdır. Ana fikir ve yardımcı fikirler bulunurken okuduğunu anlama stratejilerinden faydalanmak, süreci kolaylaştırabilir. Özellikle bilgilendirici metinlerle ilk defa karşı karşıya gelen öğrencilere bilgilendirici metin yapısına ait türler anlatılmalıdır (tanımlama, sıralama, sebep-sonuç, karşılaştırma, problem çözme).
- Bilgilendirici metin yapıları işlenirken öğrencilere İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli haricinde başka okuduğunu anlama stratejileri de anlatılıp, uygulanabilir (KWL, Okumadan Önce Okuma Esnasında Okumadan Sonra Düşün Stratejisi, Süreçsel Model Stratejisi vb.)
- Bu çalışmada kontrol grubunu oluşturan sınıfa geleneksel öğretim metotlarını oluşturan, Türkçe dersi Eğitim-Öğretim Programına uygun bir şekilde dersler işlenmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda kontrol grubuna

farklı bir okuduğunu anlama stratejisine göre dersler işlenip yeni bir uygulama yapılabilir.

- Bu çalışmada gerçekleştirilen nitel yöntemle dayalı görüşme tekniğinde deney grubu sınıf öğretmeni İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelini uygularken meydana gelen sıkıntıya, uygulama anında sınıf yönetiminin zor olduğunu belirtmiştir. Bu görüşe istinaden sınıf öğretmenlerine grup çalışmalarında sınıf yönetimi seminerinin verilmesi sağlanabilir. Bir başka çözüm yolu olarak öğrencilerle sık sık grup aktiviteleri yapılarak, öğrencilerin grupla birlikte çalışma kurallarına uymaları ve bu kuralları benimsemeleri sağlanabilir.
- Bu çalışma ilkokul dördüncü sınıfa devam eden ve normal okuma düzeyine sahip öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Modelin etkinliği ve etkililiği farklı okuma düzeylerine sahip ya da farklı bir sınıf düzeyinde olan öğrencilerle yapılabilir.
- İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelini daha geniş kitlelere tanıtabilmek adına modele ait yöntem uygulamalarının ve modelin nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin bilgiler hakkında kitaplar basılabilir, modelin içeriğinin ve videolarının yer aldığı internette bir web sitesi hazırlanabilir ya da Milli Eğitim Bakanlığı okullara resmi yazı ile modeli tanıtabilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, M. L. (2006). ESL reading strategies: Differences in Arabic and Mandarin speaker test performance. *Language Learning*, 56(4), 633-670. Doi: 10.1111/j.1467-9922.2006.00391.x
- Adalı, O. (2016). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akalın, L.S. (1984). *Edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Varlık Yayınları
- Akar, M. (2009). Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). YÖK veri tabanından erişilmiştir. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Akbayır, S. (2013). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Aktaş, Ş. (1991). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktürk, A. O. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407. Erişim adresi: acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3206/278534.pdf
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları
- Akyol, H. (2008a). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları
- Akyol, H. (2008b). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alderson, J.C. (2000). *Assesing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexander, P. A., ve Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of reading research*, 3, 285-310. Doi: 10.4324/9781410605023.ch19
- Almasi, J. F. (2007). Using questioning strategies to promote students' active comprehension of content area material. *D. Lapp*, 8, 487-513. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED280011.pdf>
- AL-Roomy, M. (2013). *İşbirlikçi Stratejik Öğrenme Modelinin İngilizce Öğrenen Suudi Tıp Öğrencilerine Etkisi* (Doktora Tezi). Proquest veri tabanından erişildi.

- Alsamadani, H. A. (2011). The effects of 3-2-1 reading strategy on EFL reading comprehension. *English Language Teaching*, 4 (3), 184-191. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080738.pdf>
- Ambainis, O. ve Feldhūne, A. (1955). *Letonya halk hikāyeleri*. Letonya: Riga Bilimler Akademisi Yayınları.
- Amerika Öğretim Programı Standartları. Erişim adresi: <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/standard-10-range-quality-complexity/range-of-text-types-for-k-5/>.
- Anderson, R. C., ve Pearson, P.D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading*. NY: Longman.
- Andersone, R. (2009). Through fairy-tales to math in the lessons. *Acta Didactica Nacopensia*, 2(2), 111-118. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/.../26629435_Through_fairy-tales_to_math_in_the_lessons
- Andrews, S. ve Bond, R. (2009). Lexical expertise and reading skill: Bottom-up and top-down processing of lexical ambiguity. *Reading and Writing*, 22(6), 687. Doi: 10.1007/s11145-008-9137-7
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Sosyal Bilimler Dergisi* 6(2) s. 89-102. Erişim adresi: <http://www.sobider.com/Anasayfa.aspx>
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/eku/issue/5460/74096>
- Aslanoğlu, A. E. (2007). PIRLS 2001 *Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler* (Doktora Tezi). YÖK veri tabanından erişildi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A., Sarier, Y., ve Uysal, ř. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Babayiğit, S., ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationship between cognitive linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169-189. Doi: [10.1007/s11145-012-9411-6](https://doi.org/10.1007/s11145-012-9411-6)
- Bahry, D. L., ve Wilson, R. K. (2006). Confusion or fairness in the field? Rejections in the ultimatum game under the strategy method. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 60(1), 37-54. Doi: [10.1016/j.jebo.2004.07.005](https://doi.org/10.1016/j.jebo.2004.07.005)
- Baker, D. L., Stoolmiller, M., Good, R. H., ve Baker, S. K. (2011). Effect of reading comprehension on passage fluency in Spanish and English for second-grade

- English learners. *School Psychology Review*, 40(3), 331–351. Erişim adresi: <http://naspjournals.org/loi/spsr?code=naps-site>
- Baker, L. (2008). *Reading strategies of first- and second-language learners: See how they read*. Norwood: Christopher-Gordon.
- Baker, L. ve Brown, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. New York, NY: Longman.
- Balcı, A. ve DüNDAR, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/issue/27613>
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Çev.Bengü ÇAPAR) Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Banner, A. ve Wang, Y.(2010). An analysis of the reading strategies used by adult and student deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 2-23. Doi: 10.1093/deafed/enq027
- Barberio, I. L. (2005) *The effects of collaborative strategic reading among third grade students* (Yüksek lisans tezi). Proquest veri tabanından erişildi.
- Bauman, J. F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20, 93-117. Doi: 10.2307/747654
- Beaugrande, R. (1984). *Text Production: Toward a Science of Composition [Advances in Discourse Processes 11]*. Norwood, NJ: Ablex.
- Biancarosa, C., ve Snow, C. E. (2006). *Reading next—a vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28(193), 15-20. Erişim adresi: <http://cavitbinbasioglu.org/cavitbinbasioglu/wp-content/uploads/2014/10/Son20.pdf>
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK veri tabanından erişilmiştir. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Blachowicz, C. ve Ogle, D. (2008). *Reading comprehension*. New York: The Guilford Press

- Boardman, A. G., Klingner, J. K., Buckley, P., Annamma, S., ve Lasser, C. J. (2015). The efficacy of Collaborative Strategic Reading in middle school science and social studies classes. *Reading and Writing*, 28(9), 1257-1283. Doi: 10.1007/s11145-015-9570-3.
- Bohaty, J.J. (2015). *The effects of expository text structure instruction on the reading outcomes of 4th and 5th graders experiencing reading difficulties* (Yüksek lisans tezi). University of Nebraska.
- Bozşahin, C., ve Zeyrek, D. (2000). *Dilbilgisi, bilişim ve bilişsel bilim*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Brandts, J., ve Charness, G. (2011). The strategy versus the direct-response method: A first survey of experimental comparisons. *Experimental Economics*, 14(3), 375-398. Doi: 10.1007/s10683-011-9272-x
- British Educational Research Association, [BERA]. (2014). Education research and the teaching profession: Building the capacity for a self improving education system. London: BERA/RSA.
- Brown, A. L., Day, J. D. ve Jones, E. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development* 54: 968–979. Doi: [10.2307/1129901](https://doi.org/10.2307/1129901)
- Browning E. ve Hohenstein J. (2013). The use of narrative to promote primary school children's understanding of evolution, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3 (13), 530-547. Doi: [10.1080/03004279.2013.837943](https://doi.org/10.1080/03004279.2013.837943)
- Bryan, G., Smith, A., ve Burrows, T. (2007, Şubat). Why children choose the books that they choose. Akademik West CAST (Western Canadian Association for Student Teaching) Conference. Kanada: Winnipeg University.
- Butvilofsky S.A., Sparrow, W., Roberson, N. D. ve Hopewell, S. (2017): Lotta lara: A promising biliterate reading strategy. *Literacy Research and Instruction* vol 56, no:4 269-289. Doi: 10.1080/19388071.2017.1328005
- Buzan, T. (1991). *Use both sides of your brain*. London: Penguin Books
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün Ö. ve Çakmak E.Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cain, K. (1999). Ways of reading: How knowledge and use of strategies are related to reading comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(2), 293-309. Doi: 10.1348/026151099165285

- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cambridge Sözlüğü. Erişim adresi: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/text>
- Carlisle, J. F., ve Rice, M. S. (2002). *Improving Reading Comprehension Research-Based Principles And Practices*. Timonium: York Press, Inc.
- Cartwright, K. B., Isaac, M. C., ve Dandy, K. L. (2006). *The development of reading-specific representational flexibility: A cross-sectional comparison of second graders, fourth graders, and college students*. New York: Nova Science Publishers.
- Casari M. A. ve Cason, T.N. (2009). The strategy method lowers measured trustworthy behavior. *Economics Letters*, 103, 157–159. Doi: [10.1016/j.econlet.2009.03.012](https://doi.org/10.1016/j.econlet.2009.03.012)
- Catts, H. W., Hogan, T. P., ve Adlof, S. M. (2005). *The connections between language and reading disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal Of International Social Research*, 3(10), 133-139. Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi10pdf/cavkaytar_serap.pdf
- Cho, Y. (2003). Assessing writing: are we bound by only one method. *Assessing Writing*, 8, 165-191. Doi: [10.1016/S1075-2935\(03\)00018-7](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(03)00018-7)
- Cholifah, N. (2016). *Improving the eighth grade students' recount text reading comprehension achievement by using collaborative strategic reading (csr)* (Yükseklisans tezi). Jember University veri tabanından erişilmiştir.
- Clay, M. (1993). *Reading recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR*, 11, 231-245. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/tubar>.
- Coşkun, E. (2009). *Türkçe öğretiminde metin bilgisi: İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cote, N., Goldman, S. R. ve Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25(1), 1-53. Doi: 10.1080/01638539809545019
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.

- Cromley, J. G., ve Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring. *Metacognition Learning*, 1, 229–247. Doi: 10.1007/s11409-006-9002-5
- Cunningham, P.M. ve Allington, R.L. (2007). *Classrooms that work: They can all read and write*. Boston: Allyn and Bacon.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 13-31. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/tubar/issue/16973/177359>
- Çiftçi, M. (2000). *Sesli okuma*. Ankara: Bilge Bahar Yayınları.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/183190>
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yüksek lisans tezi). YÖK veri tabanından erişilmiştir. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- De Beaugrande, R. (1984). *Toward a science of composition*. USA: Norwood&Ablex Publishing.
- De Saussure, F. (1998). *Course in General Linguistics*. (Open Court Classics). *Chicago and La Salle, Open Court*.
- Demirel, M. (1996). *Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi* (Doktora tezi). YÖK veri tabanından erişilmiştir. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106. Erişim adresi: <http://www.kalemacademy.com>
- Doğan G., V. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları
- Doğan, Y., ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14846>.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., ve Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/1170536>

- Dole, J. A., Nokes, J. D., ve Drits, D. (2009). *Cognitive strategy instruction*. New York: Routledge.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılabilir strateji ve teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 138-154. Erişim adresi: acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc_ID=4926&ses=
- Duffy, G. G. (2002). *The case for direct explanation of strategies*. New York: Guilford.
- Duke, N., Pearson, D., Strachan, S. ve Billman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 4, 51-93. Doi: 10.1598/0829.03
- Emre Y. ve Temur, T. (2016). Farklı akademik seviyedeki ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları. *Turkish Studies*. 11(3), 2571-2598. Erişim adresi: <http://www.turkishstudies.net/anasayfa.aspx>
- Epeçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 2 (6), 207-223. Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/epcacan_cevdet.pdf
- Epeçan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *National Education*, 39(185), 22-32. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/442782>
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 162-186. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/teke>
- Ergin, M. (1987). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.
- Ergin, Y. D. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/egitimbilimleridergisi>
- Fan, Y.C. (2009). Implementing collaborative strategic reading (CSR) in an efl context in Taiwan (Doktora tezi). Ethos İngiltere veri tabanından alınmıştır. University of Leicester.
- Faust, M., ve Waldman, O. K. (2011). The effects of different approaches to reading instruction on letter detection tasks in normally achieving and low achieving readers. *Reading and Writing*, 24(5), 545-566. Erişim adresi: <http://www.speldnsw.org.au>
- Feldt, R. C., Feldt, R. A. ve Kilburg, K. (2002). Acquisition, maintenance, and transfer of a questioning strategy in second-and third-grade students to learn

from science textbooks. *Reading Psychology*, 23(3), 181-198. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/loi/urpy20>

Fischbacher, U., Gächter, S., ve Quercia, S. (2012). The behavioral validity of the strategy method in public good experiments. *Journal of Economic Psychology*, 33(4), 897-913. Doi: [10.1016/j.joep.2012.04.002](https://doi.org/10.1016/j.joep.2012.04.002)

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906. Doi: [10.1037/0003-066X.34.10.906](https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906)

Frith, U. (1980). *Unexpected spelling problems*. London, UK: Academic Press.

Gilakjani, A. ve Ahmadi, S. (2011) The relationship between 12 reading comprehension and schema theory: a matter of text familiarity, *International Journal of Information and Education Technology*, 1(2), 142-149. Erişim adresi: <http://www.ijiet.org/papers/24-K002.pdf>

Gnaedinger, E. K., Hund, A. M., ve McInnis, M.S. (2016). Reading-specific flexibility moderates the relation between reading strategy use and reading comprehension during the elementary years. *International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals, Inc.* 55(70), 1-14. Doi: 10.1111/mbe.12125

Goldman, S. R. (1985). *The psychology of questions*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gollwitzer, E. M. ve Schmitt, M. (2011). *Statistik und forschungsmethoden lehrbuch*. Weinheim: Beltz.

Goodman, K. (1967) Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*.6(1), 126-165.

Goodman, K. (1970) Reading: A psycholinguistic guessing game, in H. Singer and R. B. Ruddel. Newark: Del.

Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language*. Portsmouth: Heinemann.

Gough, P. B. (1972). One second of reading. *Visible Language*, 6(4), 291-320. Erişim adresi: <http://psycnet.apa.org/record/1972-19902-004>

Grabe, W. (1988). *Reassessing the term "interactive"*. New York: Cambridge University Press.

Grabe, W. P., ve Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching: Reading*. London: Routledge.

Grace, Y. Y. (2017). *Statistical analysis with measurement error or misclassification: strategy, method and application*. Kanada: Springer.

Graesser, A. C., ve Clark, L. F. (1985). *The structures and procedures of implicit knowledge*. Norwood, NJ: Ablex.

- Grellet, F. (2003) *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunning, T.G. (2005). *Creating literacy-instruction for all students*. USA: Pearson Education Ins.
- Güleryüz, H, (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). YÖK veri tabanından erişilmiştir, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek T. (2011). *Anlama teknikleri I: Uygulama okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(15) 123-148. Erişim adresi: <http://pegem.net/dosyalar/dokuman/122219-2011062815530-06gunes.pdf>
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/923-published.pdf>
- Hall, K. M., Sabey, B. L., ve McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26, 211–234. Doi: 10.1080/02702710590962550
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391–417. Doi: 10.2307/747409
- Harvey, S., ve Goudvis, A. (2007). *Strategies that work*. Portland, ME: Stenhouse.
- Hersch, J. ve Andrews, S. (2012). Lexical quality and reading skill: bottom-up and top-down contributions to sentence processing. *Scientific Studies Of Reading*, 16(3), 240–262. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ965421>
- Hodges, T. S., Feng, L., Kuo, L. J., ve McTigue, E. (2016). Discovering the literacy gap: A systematic review of reading and writing theories in research. *Cogent Education*, 3(1), 1-13. Doi: 10.1080/2331186X.2016.1228284.

- Hu, M. ve Nassaji, H. (2014). Lexical inferencing strategies: The case of successful versus less successful inferencers. *System*, 45(8), 27-38. Doi: [10.1016/j.system.2014.04.004](https://doi.org/10.1016/j.system.2014.04.004).
- Huck, K., Hepler, B.Z. ve Hickman, J (2004). *Children's literature in the elementary school*. London: Mc Graw Hill.
- Iwai, Y. (2016), The effect of explicit instruction on strategic reading in a literacy methods course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 28(1), 110-118. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106323.pdf>
- İngiltere İlkokul Öğretim Programı. Erişim adresi: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf
- Janzen, J., ve Stoller, F. L. (1998). Integrating strategic reading in L2 instruction. *Reading in a Foreign Language*, 12(1), 251-269. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ583987>
- Johnson, A. P. (2017) *Okuma ve yazma öğretimi*. (Çev. Ahmet Benzer). Ankara: Nobel Yayınları
- Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). YÖK veri tabanından erişildi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/tubar/issue/16968/177244>
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1999). *Örnek edebi metinlerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kavcar, C., Ferhan O. ve Sever S. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keene, E. O. ve Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.

- Kezar, A. (2001). Theories and models of organizational change. In Understanding and Facilitating Organizational Change In The 21st Century. *Jossey-Bass Publishing*, 28(4), 25-58. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457711.pdf>
- Khonamri, F. ve Karimabadi, M. (2015). Collaborative Strategic Reading and critical reading ability of intermediate iranian learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (7), 1375-1382. Erişim adresi: <http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls050713751382>
- Kırmızı, F. S. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). YÖK veri tabanından erişilmiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Klingner, K. J., Vaughn, S. ve Boardman A. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classroom. *The Elementary Journal*, 99(1), 3-22. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/1002223?seq=1#page_scan_tab_contents
- Klingner, J.K. ve Vaughn, S. (2000). The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during esl content classes. *Tesol Quarterly*, 34(1), 69-98. Doi: 10.2307/3588097
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Tejero Hughes, M., ve Ahwee Leftwich, S. (2004). Collaborative strategic reading: “real-world” lessons from classroom teachers. *Remedial and special education*, 25(5), 291-302. Erişim adresi: <http://journals.sagepub.com/home/rse>
- Klingner, J.K., Vaughn, S. ve Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: The Guilford Press.
- Klingner, J.K., Vaughn, S., Boardman, A. ve Swanson E. (2012) *Now we get it: Boosting comprehension with collaborative strategic reading*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishing
- Kocaarslan, M ve Akyol, H (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). YÖK veri tabanından erişildi. Gazi Üniversitesi.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language learning*, 57, 1-44. Doi: 10.1111/0023-8333.101997010-i1
- Kuhn, D. ve Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/3701534?seq=1#page_scan_tab_contents

- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14927>
- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan Öğretim Modelinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86-113. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/maeuefd>
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4951>
- Li, H. ve Wilhelm, K. H. (2008). Exploring pedagogical reasoning: reading strategy instruction from two teachers perspectives. *The Reading Matrix*, 8(1), 96-110. Erişim adresi: http://www.readingmatrix.com/articles/li_wilhelm/article.pdf
- Liang, L. A., ve Dole, J. A. (2006). Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. *The Reading Teacher*, 59(8), 742-753. Doi: 10.1598/RT.59.8.2
- Lieberman, E. S. (2005). Nested analysis as a mixed-method strategy for comparative research. *American Political Science Review*, 99(3), 435-452. Doi: [10.1017/S0003055405051762](https://doi.org/10.1017/S0003055405051762)
- Lightbown, P., ve Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lubis, R. ve Meisuri M. (2013) The effect of applying collaborative strategic reading on grade VIII students' achievement in reading comprehension. *Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed*, 2(1), 1-11. Erişim adresi: <http://jurnal.unimed.ac.id/2012/index.php/ellu>
- Marie, E.F. (2010). *Explicit instruction of graphic organizers as an informational text reading comprehension strategy: Third-grade students' strategies and perceptions* (Doktora tezi). Proquest veri tabanından alınmıştır. Fordham University.
- Marloes M. L. Muijselaar, Nicole M. Swart, Esther G. Steenbeek-Planting, Mienke Droop, Ludo Verhoeven ve Peter F. de Jong (2017): Developmental relations between reading comprehension and reading strategies, *Scientific Studies of Reading*, 21, 1-16. Doi: [10.1080/10888438.2017.1278763](https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1278763)
- Martin-Chang, S. L., ve Levy, B. A. (2005). Fluency transfer: Differential gains in reading speed and accuracy following isolated word and context training. *Reading and Writing*, 18, 343-376. Doi: 10.1007/s11145-005-0668-x.
- Marzano, R. J. (2010). Summarizing to comprehend. *Educational Leadership*, 67(6), 83-84. Erişim adresi: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/current-issue.aspx>

- Marzban, A., ve Seifi, S. (2013). The effect of genre structure on reading comprehension ability of Iranian EFL learners. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 83, 1043–1048. Doi: [10.1016/j.sbspro.2013.06.194](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.194)
- McCormick, S., ve Zutell, J. (2015). *Instructing students who have literacy problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- McCown, M. A. (2013) *The effects of Collaborative Strategic Reading on informational text comprehension and metacognitive awareness of fifth grade students* (Doktora Tezi). Proquest veri tabanından erişildi.
- Mckee, S. (2012). Reading comprehension, what we know: A review of research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, 2 (1), 45-58. Doi: 10.1186/2229-0443-2-1-45
- Mendeş, M. ve Karabayır, A. (2003). Bağımlı iki veya daha fazla korelasyon katsayısının karşılaştırılmasında kullanılan test yöntemleri. *Hayvansal Üretim*, 44(2), 91-98. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/85158>
- Meyer, B.J.F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Netherlands: North-Holland.
- Miller, T. (2012). Evaluating important words and sentences in a text. Akademik ELT Konferansında sunulan bildiri, İstanbul Işık Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <https://elt2012.bilgi.edu.tr/>
- Minesota Eyaleti İlkokul Öğretim Programı (2010). Erişim adresi: https://education.state.mn.us/mdeprod/idcplg?IdcService=GET_FILE&dDocName=005238&RevisionSelectionMethod=latestReleased&Renderition=primary
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., ve Foy, P. (2007). PIRLS 2006 international report. Boston: International Study Center.
- Myers, M. ve Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680. Erişim adresi: <http://psycnet.apa.org/buy/1979-29699-001>
- New York Eyaleti İlkokul Öğretim Programı. Erişim adresi: http://www.p12.nysed.gov/ciai/common_core_standards/pdfdocs/p12_common_core_learning_standards_ela.pdf
- Newman, L. M. (2007). *The effects of explicit instruction of expository text structure incorporating graphic organizers on the comprehension of third-grade students* (Doktora tezi). Proquest veri tabanından alınmıştır. University of Maryland.
- Nist, S. L., ve Holschuh, J. (2000). *Active learning: Strategies for college success*. Longman Pub Group.

- Noam, C. (1999). Derivation by phase. *MIT occasional papers in linguistics* (18).
- Norris, J.A. (1998). *Current issues in whole language*. Urbana, IL: NCTE
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Nurhayati, D. (2015). *İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin Öykülendirici Metinler Üzerine Etkisi* (Yüksek lisans tezi). İslamic University Endonezya veri tabanından erişildi.
- Oakhill, J., Cain, K. ve Elbro, C. (2015). *Understanding And Teaching Reading Comprehension*. New York: Routledge.
- Oliver, R., ve Young, S. (2016). Improving reading fluency and comprehension in adult ESL learners using bottom-up and top-down vocabulary training. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), 111-133. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1134397>
- Onan, B. (2014). *Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özbay, M. (2014). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., ve Melanlıoğlu, A. G. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45. Erişim adresi: http://www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_V/10_m_ozbay.pdf
- Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Özdemir, E. (1995). *Okuma sanatı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Özdemir, Y. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” *Stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK veri tabanından erişilmiştir. Ondokuz Mayıs Üniversitesi
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1): 17-32. Erişim adresi: <http://www.ebuline.com/pdfs/1Sayi/1-2.pdf>
- Özgüven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Palinscar, A. M. ve Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. *Italics Cognition and Instruction*, 1, 117–175. Doi: [10.1207/s1532690xci0102_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Palinscar, A. S., ve Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175. Doi: [10.1207/s1532690xci0102_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)

- Papatğa, E. (2016). Okuduğunu anlama becerilerinin scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi. YÖK veri tabanından erişildi (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Paris, S.G. ve Jacobs, J.E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/pdf/1129781.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents
- Paris, S. G. ve Stahl, S. A. (Ed.). (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. London: Routledge.
- Paris, S. G. ve Winograd, P. (1990). *How metacognition can promote academic learning and instruction*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Patton, M.Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. London:Sage Pub.
- Pearson, P. D. ve Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344. Erişim adresi: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17939/ctrstreadtechrpev01983i00297_opt.pdf
- Pearson, P. D., Dole, J. A., Duffy G. G. ve Roehler, L. R. (1992). *Developing expertise in reading comprehension: What should be taught and how should it be taught*. Newark: International Reading Association.
- Perfetti, C. A. (2003). The universal grammar of reading. *Scientific Studies of Reading*, 7, 3-24. Erişim adresi: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Universal%20grammar%20of%20reading.pdf>
- Pilonieta, P. (2017). First- and Second-Grade Urban Students' Path to Comprehension Strategy Use: A Practitioner's Framework. *Reading Psychology*, 38(4), 369-389. Doi: [10.1080/02702711.2016.1278415](https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1278415)
- Pratt, S. M. ve Urbanowski, M. (2015). Teaching early readers to self-monitor and self-correct. *Reading Teacher*, 69(5), 559-567. Doi: 10.1002/trtr.1443
- Pressley, G. M. (1976). Mental imagery helps eight-year-olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology*, 68, 355-359. Doi: [10.1037/0022-0663.68.3.355](https://doi.org/10.1037/0022-0663.68.3.355)
- Pressley, M. (2002). *Metacognition and self-regulated comprehension*. Newark: International Reading Association.
- Pressley, M., ve Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constrictively responsive reading*. London: Erlbaum.

- Pressley, M., ve Woloshyn, V. (1995). Cognitive strategy instruction. *Cambridge, MA: Brookline.*
- Rahmah, Z.N., Hasan, B. ve Sudirman S. (2017). Improving students reading comprehension in narrative text through collaborative strategic reading (CSR). *U-Jet Publising*, 6(8), 1-7.
- Raphael, T. E. (1984). Teaching learners about sources of information for answering questions. *Journal of Reading*, 27, 303–311. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/pdf/40029342.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents
- Rattanasaeang, K. (2011). *İşbirlikçi stratejik okuma modeliyle ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin elektronik çocuk kitaplarını anlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Chulalongkorn University veri tabanından erişildi.
- Rattanasaeang, M. K. (2011). *The development of collaborative strategic reading (csr) instruction using electronic children's picture books for fifth grade students* (Yükseklisans Tezi). Chulalongkorn University veri tabanından erişilmiştir.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C., Pesetsky, D., ve Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31–74. Doi: 10.1111/1529-1006.00004
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretilimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Read, S., Reutzel, D., ve Fawson, P. (2008). Do you want to know what I learned? using informational trade books as models to teach text structure. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 213-219. Doi: 10.1007/s10643-008-0273-0.
- Repaskey, L., Schumm, J. ve Johnson, J. (2017). First and fourth grade boys' and girls' preferences for and perceptions about narrative and expository text. *Reading Psychology*, 38 (8), 808-847. Doi: [10.1080/02702711.2017.1344165](https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1344165)
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J. R. ve Bohaty, J. J. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71-82. Doi: 10.1002/trtr.1590
- Rosalina, A. (2014). *İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin Bilgilendirici Metinleri Anlamaya Olan Etkisi* (Lisans bitirme tezi). State Islamic University Endonezya veri tabanından erişildi.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Rosenshine, B., ve Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479–530. Doi: 10.3102/00346543064004479
- Rumelhart, D. E. (1977). *Introduction to human information processing*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Russell, D.L. (2005). *Literature for children*. U.S.A.: Pearson Education Inc.
- Sani, B., Wan Chik, M. N., Awg Nick, Y. ve Raslee, N. A. (2011). The reading motivation and reading strategies used by undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (1), 32-39. Erişim adresi: <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/01/04.pdf>
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L., ve Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396-408. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ784688>
- Sari, C.D. ve Tamah, S. (2015). The effect of collaborative strategic reading on grade six students' reading achievement. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 2 (1), 17-27. Erişim adresi: <http://journal.uinjkt.ac.id/index.php/ijee/article/view/1501>
- Schellings, G., Aarnoutse, C., ve Leeuwe, J. (2006). Third-grader's think-aloud protocols: Types of reading activities in reading an expository text. *Learning and Instruction*, 16, 549–568. Doi: [10.1016/j.learninstruc.2006.10.004](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.10.004)
- Schirmer, B. R. (2010). *Teaching the struggling reader*. Boston: Pearson-Allyn and Bacon.
- Scholes, R.E. (1985) *Textual Power: Literacy Theory and the Teaching of English*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Seacrist, K. M. (2012) *The effect of collaborative strategic reading for 4th graders with learning disabilities* (Yüksek lisans tezi). Rowan University veri tabanından erişildi.
- Selten, R., Abbink, K., Buchta, J., ve Sadrieh, A. (2003). How to play (3× 3)-games.: A strategy method experiment. *Games and Economic Behavior*, 45(1), 19-37. Doi: [10.1016/S0899-8256\(02\)00528-6](https://doi.org/10.1016/S0899-8256(02)00528-6)
- Septiani R. ve Eliwarti D. (2017). The effectiveness of collaborative strategic reading (csr) towards the reading comprehension of the first grade students of sman 14 pekanbaru. *Journal Online Mahasiswa Fakultas Keguruan Pendidikan Universitas Riau*, 4 (1), 1-8. Erişim adresi: <https://media.neliti.com/media/publications/201805-the-effectiveness-of-collaborative-strat.pdf>

- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi, Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-a teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–155. Doi: [10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Sheorey, R. ve Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431–449. Doi: [10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)
- Shin, M. (2009). *İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeliyle Koreli Çocukların İngilizce Dil Öğrenirken Sergiledikleri Etkileşimli Davranışları ve Algıları* (Yüksek lisans tezi). Proquest veri tabanından erişildi.
- Simamora, R.E., Sihombing, L. ve Gultom, J. J. (2015). The effect of using collaborative strategic reading (csr) on students' achievement in reading comprehension on hortatory exposition text. *Journal of Applied Linguistics of FBS*. 4 (1), 1-13. Erişim adresi: <http://digilib.unimed.ac.id/id/eprint/16141>
- Simonsen, S. (2004). *Content area reading and learning: Instructional strategies*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Singhal. M. (1998). A comparison of L1 and L2 reading: Cultural differences and schema. *The Internet TESL Journal*, 4(10), 1-6. Retrieved from Erişim adresi: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Singal-Reading L1L2.html>.
- Singleton, S. M., ve Filce, H. G. (2015). Graphic organizers for secondary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 48(2), 110-117. Doi: 10.1177/0040059915605799
- Smith, C. S. (2003). *Modes of discourse: The local structure of texts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sofyan A. G., Yunisrina Q. Y. ve Rini S. (2015). Progressive outcomes of collaborative strategic reading to efl learners. *Kasetsart Journal of Social Science*, 37, 144-149. Doi: [10.1016/j.kjss.2016.08.004](https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.08.004)
- Sofyan A. G., Yunisrina Q. Y. ve Rini S. (2016). Progressive outcomes of collaborative strategic reading to EFL learners. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 37, 144-149. Doi: [10.1016/j.kjss.2016.08.004](https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.08.004)
- Spörer, N., Brunstein, J. C., ve Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272–286. Doi: [10.1016/j.learninstruc.2008.05.003](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003)
- Standish, L. G. (2005), *The effects of Collaborative Strategic Reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing and attitudes* (Doktora tezi). Proquest veri tabanından erişildi.

- Sulak, S.E. (2014). *Süreçsel modellerle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Doktora tezi) YÖK veri tabanından erişilmiştir. Gazi Üniversitesi
- Sweet, A. P., ve Snow, C. (2002). *Reconceptualizing reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk şiirleri*. Ankara: Hece Çocuk Edebiyatı
- Şirin, M. R. (1994). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2005) *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Taraban, R., Rynearson, K., ve Kerr, M. S. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25(2), 67-81. Doi: [10.1080/02702710490435547](https://doi.org/10.1080/02702710490435547).
- Tavşanlı, Ö. F., ve Seban, D. (2014). Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümü ve özetleme başarıları üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 85-93. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/56039>
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tekışık, H.H. (1999). Okuyan toplum haline nasıl geliriz. *Çağdaş eğitim dergisi*, 24(253), 2-4. Erişim adresi: <http://akademik.cagdasegitim.org/Turkce/arsiv.html>
- Tekin, H. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitapevi.
- The New Mexico İlkokul Öğretim Programı. Erişim adresi: <https://newmexicocommoncore.org/pages/view/38/new-ela-standards-k5/>
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 28, 113-122. Erişim adresi: <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfler/tr/1938404322.pdf>
- Toklu, M. M. (2007). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK veri tabanından erişilmiştir. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tracey, D.H. ve Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: Guilford Press

- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 299–316. Doi: 10.1007/s42330-018-0005-4
- Tural, S. (2006). *Zamanın elinden tutmak*. Ankara: Yüce Erek Yayınevi.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Yayıncılık.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Türk Dil Kurumu. Erişim adresi:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a3e5feb4b96d8.50741637
- Türkkan, R.O. ve Türkkan, T. (2012). *Etkin hafıza teknikleri*. İstanbul: Pegasus Yayınları
- U.S. Department of Education (2011, Mart). *The impact of collaborative strategic reading on the reading comprehension of grade 5 students in linguistically diverse schools*. Erişim adresi:
https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_20114001.pdf
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H. ve Karagül, S. (2011). *Özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler: Ders kitapları temelinde bir araştırma*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Ülper, H., ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim online*, 8(3), 651-665. Erişim adresi: acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/3529/4414.PDF
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Vacca, R. T. and Vacca, J. L. (2005). *Content area reading*. Boston: Pearson Education.
- Vaillant, T. P. ve Bettayeb, K. (2009). *La lecture change, nos cerveaux aussi*. E-Kitap, İnternet, Smartphone. Science et Vie. 1104.
- Van Dijk, T. A. (1995). Discourse semantics and ideology. *Discourse & society*, 6(2), 243-289. Doi: [10.1177/0957926595006002006](https://doi.org/10.1177/0957926595006002006)

- Vaughn, S., Roberts, G., Klingner, J.K., Swanson, E.A., Boardman, A. Stillman-Spisak, S.J., Mohammed, S.S. ve Leroux, A.J. (2013) Collaborative strategic reading: findings from experienced implementers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(2), 137-163. Doi: 10.1080/19345747.2012.741661
- Vaughn, S., Klingner, J. K., ve Bryant, D. P. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. *Remedial and Special Education*, 22(2), 66-74. Doi: 10.1177/074193250102200201
- Vaughn, S., Roberts, G., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A., Stillman-Spisak, S. J., ve Leroux, A. J. (2013). Collaborative strategic reading: Findings from experienced implementers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(2), 137-163. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/toc/uree20/current>
- Veeravagu, J., Muthusamy, C., Marimuthu, R., ve Subrayan, A. (2010). Using Bloom's Taxonomy to gauge students' reading comprehension performance. *Canadian Social Science*, 6(3), 205-212. Erişim adresi: <http://www.cscanada.net/index.php/css/article/viewFile/1069/1088>
- Von Eye, A., ve Mun, E. Y. (2005). *Analyzing rater agreement: Manifest variable methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wenner, J., ve Bauer, P. J. (2001). Bringing order to the arbitrary: One to two-year olds' recall of event sequences. *Infant Behavior and Development*, 22, 585-590. Doi: [10.1016/S0163-6383\(00\)00013-8](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(00)00013-8)
- Widdowson, H. (1979) *Explorations in applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., DeSisto, L. A., ve Cani, J. S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 538-550. Erişim adresi: <http://content.apa.org/journals/edu/97/4>
- Wilson, N. (2011). The heart of comprehension instruction: Metacognition. *The California Reader*, 44 (3), 32-37. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/j/TCR/>
- Yalçın, A. ve Aytaç, G. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri, yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Yen F. C. (2009). *Implementing collaborative strategic reading (CSR) in an efl context in taiwan* (Doktora tezi). Ethos veri tabanından alınmıştır. University of Leicester
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). YÖK veri tabanından erişilmiştir. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/183191>.
- Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language. *Instructional science*, 36, 89-116. Doi: 10.1007/s11251-007-9025-6



EKLER

EK 1



T.C.
GÜMÜŞHANE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55968067-604.01.01-E.6508274
Konu : Uygulama İzini

29.03.2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün 16/03/2018 tarih ve 6672 sayılı yazıları.

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU tarafından yürütülecek olan "İşbirlikçi Stratejik Okuma (CSR) Modelinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi " adlı anket çalışmasında kullanılacak olan formlar ekte sunulmuştur.

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU tarafından yürütülecek olan "İşbirlikçi Stratejik Okuma (CSR) Modelinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi " adlı anket çalışmasında kullanılacak olan anketin Müdürlüğümüze bağlı ilkokul öğrencilerine ekte sunulan onaylı anket formlarının kullanılması koşuluyla uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde "OLUR"larınıza arz ederim.

Seyit TOK
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
29.03.2018

İbrahim TAŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Karaer Mah. Sebahattin Aytaç Cad.
No:4/ GÜMÜŞHANE
Belge Geçer :0456 213 1017
E-Posta: gumushanemem@meb.gov.tr

Temel Eğitim Şubesi :
Bilgi İçin : Seyit TOK-Şb. Md.
İletişim: 0456 2131077- 114
http:gumushane.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9762-33ad-3801-bb13-41a9 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
01.03.2018	2	2018 / 27-71

KARAR NO: 2018 - 43
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU'nun Doç. Dr. Kasım KIROĞLU danışmanlığında "İşbirlikçi Stratejik Okuma (CSR) Modelinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi" isimli doktora tezine ilişkin anket ve mülakat çalışmaları okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU'nun Doç. Dr. Kasım KIROĞLU danışmanlığında "İşbirlikçi Stratejik Okuma (CSR) Modelinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi" isimli doktora tezine ilişkin anket ve mülakat çalışmalarının kabulüne oybirliği ile karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR.

EK 2

Sevgili Çocuklar,

Aşağıda, siz ve ailenizle ilgili birtakım bilgiler istenmektedir. ***Bu bilgiler sadece araştırma kapsamında kullanılacak olup başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.*** Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için bilgilerin doğru bir şekilde doldurulması gerekmektedir. Lütfen bilgileri eksiksiz olarak doldurunuz. Araştırmaya sağladığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

M. Serhat SEMERCİOĞLU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği ABD Doktora Öğrencisi

Adınız – Soyadınız:	
Sınıfınız – Numaranız:	
Yaşınız:	
Annenizin Eğitim Durumu:	<input type="checkbox"/> Okuma-Yazma Bilmiyor <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Bilmiyorum
Annenizin Mesleği Nedir?	
Babanızın Eğitim Durumu:	<input type="checkbox"/> Okuma-Yazma Bilmiyor <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Bilmiyorum
Babanızın Mesleği Nedir?	
Kardeş Sayısı Kaçtır?	

Bu Evler Su Üzerinde

Dünyanın çeşitli yerlerinde bazı insanlar su üzerine yaptıkları evlerde yaşıyorlar. İnsanların bu evlerde yaşamalarının bazı nedenleri var. Bunların en önemlisi, evlerin yapıldığı yerlerde zaman zaman suların yükselmesi sonucunda su baskınlarının yaşanması. Diğer bir nedeni ise su üzerinde yaşamının, bunu tercih eden insanların yaşamını kolaylaştırması olarak söylenebilir.

Su üzerindeki evlerin farklı türleri vardır. Örneğin bu evlerin bazıları yüzen ev şeklindedir. Yüzen evler altlarındaki dubalar sayesinde sürekli olarak yüzer. Karayla bağlantılı olanları yerlerinde sabit durur. Bu evler, sular yükselince suyun kaldırma kuvvetinin etkisiyle içlerinden geçen direkler boyunca yukarı doğru hareket eder. Altlarındaki dubalar sayesinde suda yüzerler. Sular çekilince de tekrar aşağı doğru hareket eder ve zemine otururlar.

Su üzerindeki evler arasında motoru bulunan ve suda ilerleyebilen evler de bulunur. Ayrıca özellikle kıyı ülkelerinde ayaklı evlere sıkça rastlanır. Bu evler karaya tahta ayaklar üzerine inşa edilir.

Hollanda’da deniz sularının zaman zaman ülkenin içlerine kadar girmesi su baskınlarına sebep olmaktadır. Su üzerindeki evler su baskınlarından korunmayı sağlıyor. Bu yüzden ülkede, su üzerindeki evlerle sıklıkla karşılaşıldığı söylenebilir.

Bangladeş’in bazı bölgelerinde de yağışların yoğun olduğu aylarda su baskınları oluyor. Bunlardan korunmak amacıyla su seviyesinden yükseğe yapılan ayaklı evler bölgede çok yaygın. Bambu ve tahta olan ayaklar üzerine yapılan evlerin zeminleri de suyun, evlerin içine girmesini önlemek amacıyla bambuyla kaplanıyor.

Vietnam’da ise su üzerinde yüzen ahşap evlerden oluşan “Yüzen Köyler” bulunuyor. Bu köylerin en büyüğünde yaklaşık yüz otuz yüzen ev bulunuyor. Bu köylerdeki insanların en önemli geçim kaynağı balıkçılık ve turizm. Evlerin su

üzerine yapılmasının en önemli nedeni, köyü çevreleyen karanın dik kayalıklardan oluşması ve ev inşa etmeye uygun olmaması.

Şili'nin güneyinde bulunan adada sadece tahta ayaklı, suda yüzen renkli evler bulunuyor. Bu evler eskiden sadece balıkçılar tarafından kullanılırken 1960 yılında Şili'de meydana gelen Büyük Şili depremi ve tsunami felaketinden en az etkilenen evler olmuşlar. O zamandan günümüze evler herkes tarafından tercih edilir olmuş.

Nijerya'nın en büyük kenti olan Lagos'taki mahallede hem yüzen evler hem de ayaklı evler bulunuyor. Ayrıca burada dünyaca ünlü üç katlı bir yüzen okul da var. Bu mahallede evlerin su üzerinde yapılmasının en önemli nedeni kentteki nüfusun gün geçtikçe artması ve evlerin suyun üzerine inşa edilmesinin karaya inşa edilmesinden daha düşük maliyetli ve kolay olması.

Bilim Çocuk Dergisi / Ağustos 2016

Düzenlenmiştir

Bu Geçitler Yaban Hayvanları İçin

Ormanlar, bozkırlar, fundalıklar ve çayırlar... Bunların hepsi de yaban hayvanlarının doğal yaşam alanları. Memeliler, sürüngenler, böcekler ve daha pek çok hayvan çeşidi burada yaşıyor, besin gereksinimlerini burada karşılıyorlar. Ayrıca hayatlarına burada devam ediyorlar. Ancak bu hayvanların son dönemlerde bazı problemleri var. Özellikle karayolları ve demiryolları gibi ulaşım ağları nedeniyle yaşam alanları bölünüyor.

Hayvanların yaşam alanlarının yapılaşma nedeniyle bölünmesi, yaşamlarını pek çok açıdan olumsuz etkiliyor. Örneğin bir hayvan su kaynağına ulaşım, su içmek için karayolunu geçmek zorundaysa bu yolu kullanan taşıtlar nedeniyle zarar görebiliyor.

Karayollarının ve demiryollarının yaşam alanlarını bölmesi bu hayvanların yaşam alanlarının daralması anlamına geliyor. Bu da daralan bir alanda yaşamakla ilgili birtakım sorunları beraberinde getiriyor.

Tüm bu sorunları çözmek amacıyla insanlar yaban hayvanları için özel olarak üst geçitler ve alt geçitler yapıyorlar. Bu geçitler sayesinde hayvanlar zarar görmeden karşıdan karşıya geçebiliyorlar.

Yapılan üst geçitlerin yüzeyi toprakla kapatılıyor. Böylece hayvanlar için doğal bir zemin hazırlanmış oluyor. Öyle ki bu zeminde bitkiler ve ağaçlar bile yetişebiliyor. Bu üst geçitleri çoğunlukla geyik, tilki, kurt gibi büyük memeli hayvanlar; alt geçitleri ise yılan ve kertenkele gibi sürüngenlerle, kurbağa ve diğer bazı küçük hayvanlar kullanıyor.

Ülkemizde bu geçitlere örnek olacak, Toros Dağları üzerinde yer alan Gülek Geçidi'nde bir köprü yani üst geçit var. Gülek Geçidi Mersin ve Adana kentlerinin sınırlarında yer almakta olup, yaban hayvanlarının geçişlerine olanak verdiği için "Orman Köprüsü" olarak da bilinmektedir. Bu üst geçit Akdeniz ve İç Anadolu Bölgeleri'ni birbirine bağlayan yol üzerinde bulunuyor.

Ülkemizde ayrıca Marmara Bölgesi'nde yapılan otoyol üzerinde, yapımı tamamlanmak üzere olan başka bir üst geçit daha var. Yapılmakta olan bu üst geçitte de bitkilendirme çalışmaları yapılarak hem ortam görüntüsü korunacak hem de hayvanlar güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçebilecekler.

Bilim Çocuk Dergisi / Ekim 2016

Düzenlenmiştir



İstanbul'un Martıları

İstanbul'u hiç görmeyenlerimiz bile şiirler, şarkılar ve televizyon programları sayesinde bu şehirde martıların yaşadığını öğrenmiştir. Hatta martı denince gözümüzün önüne hemen vapurdan kuşlara simit atan insanlar ve bu simitleri havada ustalıklarla yakalayan büyük beyaz kuşlar gelir.

Martılar çoğunlukla deniz ve göl kıyılarında yaşar. Martıların farklı türleri farklı özelliklere sahiptir. Özellikle boyları çok değişiklik gösterir. Küçük martının kanatlarının bir uçtan diğerine uzunluğu yaklaşık 70 santimetre iken, büyük kara sırtlı martının 170 santimetreye ulaşabilir.

Martılar birçoğu beyaz veya gri renktedir. Ancak bacakları, gagaları ve kanatlarının üzerindeki renkler türlere göre farklılık gösterir. İstanbul'un belki de en yaygın martı türü gümüş martıdır. Gümüş martıları yalnızca denizin üzerinde görmeyiz, bu kuşlar geceleri binaların çatılarında durur. Gece boyunca çıkardıkları yüksek ses her yerden duyulabilir. Gümüş martılar, sarı renkli gagalarıyla ve bacaklarıyla diğer birçok martıdan kolayca ayırt edilebilen kuşlardandır.

İstanbul'da yaygın görülen bir başka martı türü ise karabaş martıdır. Bu martı, gümüş martıdan daha küçüktür. İlkbahar ve yaz aylarında yuvalamak için farklı bölgelere giden karabaş martılar, kış aylarını geçirmek için İstanbul'a geri gelir. Karabaş martılar, gümüş martıların aksine İstanbul'da denizden uzaklaşmayı tercih etmezler. Bu nedenle onları iç bölgelerdeki çatılarda görmek pek mümkün değildir. Karabaş martıların başlarındaki tüyler doğum döneminde kahverengi iken kışın beyazdır.

İstanbul'da farklı mevsimlerde başka martı türleri de görülebilir. İlkbahar ve sonbaharda göç ederken boğazdan geçen Akdeniz martılarına ve ince gagalı martılara rastlayabilirsiniz. Bunun yanında simsiyah kanatlarıyla diğer martılardan hemen ayrılan kara sırtlı martılara ve İstanbul'a sadece kış aylarında gelen küçük gümüş martılar da göze çarpan türlerdendir.

Tüm bu martı çeşidinin yanında büyük kara sırtlı martı, en nadir görülen çeşitlerden birisidir. Büyük kara sırtlı martının büyük bir gagası ve oldukça uzun kanatları var. Bu kuşlardan birkaçı geçen kış aylarında İstanbul'a gelmiş ve kuş gözlemcilerinin, fotoğraf tutkunlarının ilgisini çekmişti. Bu kuşu görmek isteyen birçok insan o dönemde farklı kentlerden İstanbul'a gelmişti.

Bilim Çocuk Dergisi / Ağustos 2016

Düzenlenmiştir



Özçekim Yapmak İster Misiniz?

2000’li yılların başında hayatımıza yeni bir sözcük girdi: İngilizce adıyla “Selfie” ya da Türkçe’de son birkaç yıldır kullanılan adıyla “Özçekim”. Özçekim bir kişinin kendisini çektiği fotoğrafa deniliyor. Bu fotoğrafta kişi kendisini ya da kendisinin de içinde bulunduğu bir grubu yine kendisi çekiyor. Sonrada genellikle bunu bir sosyal paylaşım sitesinde paylaşarak fotoğrafın arkadaşları ve takipçileri tarafından görülmesini sağlıyor.

İngiltere’de yer alan Oxford Sözlükleri her yıl, o yıl sosyal paylaşım sitelerinde en çok kullanılan sözcüklerden birisini yılın sözcüğü olarak seçiyor. Selfie sözcüğü, Oxford Sözlükleri tarafından 2013’te yılın sözcüğü olarak ilan edildi. Türk Dil Kurumu Bilim Kurulu üyeleri ise 22 Mayıs 2014 tarihinde yaptıkları toplantı sonrasında selfie sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak özçekim kelimesinin kullanılması gerektiğini duyurdular.

Özçekim yapmanın elbette pek çok inceliği var. Bunların çoğu iyi fotoğraf çekmekle ilgili. Öncelikle fotoğrafı doğru ışıkta çekmek gerekiyor. Özçekim yaparken ışık karşıya alınırsa daha ayrıntılı ve renklerin daha belirgin olduğu görüntüler elde edilebilir. Yine fotoğraf makinesi ya da akıllı telefon yere paralel olarak ancak normalden biraz yukarıda tutulmalı ki fotoğrafta yer alması istenen herkes ve her şey fotoğraf karesine sığsın.

Özçekim halen pek çok kişi tarafından yapılmakta ve paylaşılmakta. En özel özçekimler arasında ünlü kişilerle yapılan, uzayda yapılan ve güzel manzaraların ya da önemli yapıların önünde yapılan özçekimler bulunmakta. Yine insanların evlerinde besledikleri hayvanlarla özçekim yapmaları kulağa normal gelirken daha önce karşılaşmadıkları ya da karşılaşmalarının çok da kolay olmadığı hayvanlarla özçekim yapmaları oldukça ilginç görüntüler ortaya çıkarabiliyor. Yabani hayvanlarla yapılan özçekimler bu ilginç duruma örnek olarak verilebilir.

Tüm bu güzel özelliklerinin yanında insanlar özçekim yapmaya odaklandıklarında çevrelerindeki tehlikenin farkına varamayabiliyorlar. Sonunda da bazı kazalar yaşanabiliyor. Bu nedenle özçekim yaparken çevremizin güvenli

olduğundan emin olmalıyız. Düşebileceğimiz yüksek yerlerden, araç trafiğı olan bölgelerden ya da tehlikeli hayvanların doğal yaşam alanlarından uzak durmalıyız.

Uzmanlar çok hızlı bir şekilde yayılan özçekim modasının bir tür bağımlılığa dönüşebileceğı uyarısında da bulunmaktalar. Ancak bazı uzmanlara göre özçekim yaparak sosyal paylaşım sitelerine yüklemek kişilerin sosyalleşmelerine ve başkalarıyla iletişim kurmalarına yardımcı olduğu belirtilmekte.

Bilim Çocuk Dergisi / Şubat 2017

Düzenlenmiştir



SAATLER

Günde kaç defa saate bakarız? Üç, dört belki de daha fazla. Bizim için çok önemli bir yere sahip olan saatler, iki farklı zaman arasındaki dilimi insanlar tarafından oluşturulan bölümler dâhilinde ölçmeyi sağlar. On iki bölüme ayrılmış olan saatin akrep ve yelkovanının gösterdiği rakamlara göre saati biliriz. Saatler aracılığıyla zamanı sürekli kontrol ederiz.

Saatin insanoğlunun hayatına girişi çok eskilere MÖ 4000’lerde, Mısır’a kadar gider. Mısırlılar, Güneş’in her gün belirli bir zamanda doğup, battığını fark etmişlerdi. Bu sayede öncelikle Mısırlılar dik duran bir cismin gölge boyuna bakarak “Güneş” saatini icat ettiler. Ancak bu saat sadece gün ışığında kullanılabilirdi için çok kullanışlı değildi. Bu yüzden günümüzde de kullanılmamaktadır.

Güneş saatinden sonra kum saati ve su saati yapıldı. Bu saatlerinde bazı sorunları keşfedildiği için bir süre kullanıldıktan sonra günümüzde kullanılmamaktadır.

1524’te kurmalı saat, Alman bir usta tarafından yapıldı. 1810 yılına geldiğimizde saatin cepten kola geçişini görmekteyiz.

1850’lerde ABD’de ilk defa bir saat fabrikası kuruldu ve bu fabrika seri üretime geçti. 1970’lere gelindiğinde ise ilk elektronik saatlerin üretildiğini görmekteyiz. Günümüzde masa saatleri, duvar saatleri gibi birçok çeşidi bulunan saatleri bilim tarihçileri güneş saati, kum saati, su saati, ateş saati, mekanik saat, kuvars saat ve atom saati olarak çeşitlendirmekte.

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler, saat endüstrisinde olağanüstü yeniliklerin uygulamaya konmasını sağlamıştır. Bunların başında kuvars saatler gelmektedir. 1980’lerde kuvarsın saat endüstrisinde kullanımı İsviçre, ABD ve Japonya’da aynı dönemlerde gerçekleşti. Kuvarslar sayesinde, enerjisini bir yıldan

fazla ömürlü pillerden sağlayan saatler yapıldı ve günümüzde en sık kullandığımız saat türü olmuştur.

Saat tüm bu tarihsel gelişimi ve zamanı ölçmesinin yanı sıra bir moda ikonudur. Bir aksesuar olarak taşınmasında, sevdiğimiz kişilere hediye edilmesinde, hatıralarda, insandan ayrılmaz bir nesnedir.

Artık zamana bağlı modern hayatlarda her geçen gün daha hassas hale gelen saatlere ihtiyaç duyuluyor.

Çevremizde ne zaman bir saate rastlarsak, onu inceleyelim ve şu sözleri hatırlayalım: “Saatin tik takları bize hayatın her anından faydalanmamız gerektiğini haber verir...”.

TSE ÖNCÜ ÇOCUK DERGİSİ / Temmuz, Ağustos, Eylül 2016

Düzenlenmiştir

METİN DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

Sayın

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine bilgilendirici metin öğretiminin, okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyeceğim doktora tez çalışmam için sizlerin değerli düşüncelerine ihtiyaç duymaktayım. Bu kapsamda araştırmada kullanılması düşünülen metinleri, belirtilen kriterlere göre değerlendirmenizi rica etmekteyim.

Teşekkürler, iyi çalışmalar.

M. SERHAT SEMERCİOĞLU

İnceleme Yapılan Metnin Başlığı:

İnceleme yaptığınız metin, özellikleri bakımından hangi bilgilendirici metin yapısındadır? İşaretleyiniz.	Bilgilendirici Metin Yapıları				
	Tanımlama	Sıralama	Karşılaştırma	Sebeup / Sonuç	Problem Çözme

METİN TÜRLERİNİN TANIMI

Tanımlama: Tanımlama türü bir konu kavram, olay, nesne, kişi, fikir ve böylece devam eden gerçekler özellikler hakkında bilgi veren metinlerdir (Vacca ve Vacca, 2005, s. 396).

Sıralama: Sıralama türü metinlerde, süreç içerisinde devam eden birbirleriyle ilişkili olaylar veya aşamalar açıklanır (Cook ve Mayer; 1988, s. 449).

Karşılaştırma: Karşılaştırma türü metinlerde iki veya daha fazla konu karşılaştırılır veya kıyaslanır (Orstein ve Snatra, 2005, s. 30).

Sebeup-Sonuç: Olaylar arasındaki nedenler ve sonuçlara göre bağlar kurularak bilgilerin düzenlendiği metinlerdir (Güneş, 2007, s. 224).

Problem Çözme: Yazar bu metinlerde bir sorunu açıklar ve çözüm yollarını verir veya bir soru sorar metin içinde cevabını verir (Dymock ve Nicholson, 2010, s. 170).

Aşağıdaki faktörlere ait uygun gördüğünüz değerlendirmelere karşılık gelen puanları (1, 2, 3) puan sütununa yazınız.

FAKTÖRLER	1	2	3	Puan
Sınıf Seviyesi / Yaş Grubuna Uygunluk	Metin sınıf seviyesine ve yaş grubuna uygun değil.	Metin sınıf seviyesine ve yaş grubuna kısmen uygun.	Metin sınıf seviyesine ve yaş grubuna uygun.	
İlgi/ Motivasyon	Metin ilgi çekici değil. Öğrencilerde okuma isteği oluşturamaz.	Metnin ilgi çekiciliği normaldir. Öğrencilerde okuma isteği uyandırır.	Metin ilgili çekicidir. Öğrencilerin okuma isteğini artırır.	
İçerik / Ana Düşünce	Metin içerik bakımından okuru herhangi bir düşünceye ulaştırmaz. Metnin bölümleri birbirini desteklemez.	Metin içerik bakımından okuru bazı düşüncelere kısmen ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini kısmen destekler.	Metin içerik bakımından okuru ana düşünceye ulaştırır. Paragraflar birbirini anlamsal bakımdan bütünler ve destekler.	
Ön bilgi	Öğrencilerin ön bilgileri metni anlamak için yetersizdir.	Öğrenciler metin ile ilgili önbilgilere orta düzeyde sahiptir.	Öğrencilerin ön bilgileri metni anlamak için yeterlidir.	
Tutarlık / Bağdaşıklık	Metnin tümceleri arasında biçimsel bir bütünlük yoktur.	Metnin tümceleri arasındaki biçimsel bağlantılar, metnin anlamsal bütünlüğünü kısmen destekler.	Metnin tümceleri arasında biçimsel bir bütünlük vardır.	
İmla kullanımı	Metinde kullanılan noktalama ve dilbilgisi kurallarının çoğu öğrenci tarafından bilinmemektedir.	Metinde kullanılan noktalama ve dilbilgisi kurallarının bazıları öğrenci tarafından bilinmektedir.	Metinde kullanılan noktalama ve dilbilgisi kuralları öğrenci tarafından bilinmektedir.	
Akıcılık	Öğrenci metni hızlı, doğru ve uygun ifadelerle (ifade de verilmek istenen duyguyu yansıtarak) okuyamaz.	Öğrenci metni hızlı, doğru ve uygun ifadelerle okurken zaman zaman zorlanabilir.	Öğrenci metni hızlı, doğru ve uygun ifadelerle okuyabilir.	
Metin Yapısı	Metin sahip olduğu içerik bakımından bilgilendirici metin yapısındadır.	Metin sahip olduğu içerik bakımından kısmen bilgilendirici metin yapısındadır.	Metin sahip olduğu içerik bakımından bilgilendirici metin yapısında değildir.	
Sunum	Metnin şekli, sunumu, öğrencilerin bilgileri anlamasını ve	Metnin şekli, sunumu, öğrencilerin	Metnin şekli, sunumu, öğrencilerin	

	birleştirmesini zorlaştırır.	bilgileri anlamasını ve birleştirmesini tam olarak kolaylaştırmaz.	bilgileri anlamasını ve birleştirmesini kolaylaştırır.	
--	------------------------------	--	--	--



**BU EVLER SU ÜZERİNDE İSİMLİ METNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
TESTİ**

1.Okuduğunuz metne göre insanların su üzerine yaptıkları evlerde yaşamalarının en önemli nedeni nedir?

- A)Depremden korunmak için B)Motor sayesinde su üzerinde rahatça gezebilmek için
C)Su baskınlarından korunmak için D)Ülkelere daha fazla turist çekmek için

2.Okuduğunuz metne göre aşağıda verilen yerlerin hangisinde yüzen evler yoktur?

- A)Amerika B)Lagos C)Şili D)Vietnam

3.Aşağıda verilenlerden hangisi Bangladeş'te su üzerinde yer alan evlerin özelliklerinden değildir?

- A)Evler ayaklı bir yapıya sahiptir. B)Evlerin zemini bambudan yapılmıştır.
C)Evlerin girişi su seviyesinden yüksektir. D)Evlerin balkonu balık tutmak için yapılmıştır.

4. “Ayrıca burada dünyaca ünlü üç katlı bir yüzen okul da var”

Yukarıda yer alan altı çizili sözcüğün eş anlamlısı olan kelime aşağıdaki cümlelerden hangisinde kullanılmıştır?

- A)Gösterişsiz yaşantısı ile herkese örnek oluyordu.
B)Gökdelenler arasında kalan o küçük ev çok dikkat çekiyor.
C)Muğla'nın en meşhur ağacı, zeytin ağacıdır.
D)Eski bayramların görülmeye değer en önemli özelliği tüm ailenin bir araya gelmesiydi.

5.Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki cümlelerden hangisi bir sebep-sonuç ifadesidir?

- A)Kıyı ülkelerinde ayaklı evlere sıkça rastlanır.
B)Vietnam’da evlerin su üzerine yapılmasının en önemli nedeni köyü çevreleyen dik kayalıkların varlığıdır.
C)Şili’de meydana gelen depremde, yüzen evler en az etkilenen evler olmuştur.
D)Su üzerindeki evler arasında motoru bulunan ve suda ilerleyen evler de bulunmaktadır.

6.Vietnam’da bulunan yüzen köydeki insanların en önemli geçim kaynakları aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Balıkçılık - turizm
B)Tarım - balıkçılık
C)Turizm - hayvancılık
D)Tarım - hayvancılık

7.Yazar metinde yüzen evlerle ilgili en çok neye dikkat çekmeyi amaçlamıştır?

- A)Yüzen evlerin genellikle turizm için yapıldığına
B)İki ya da üç katlı yüzen ev çeşitlerinin var olduğuna
C)Yağışların yoğun olduğu aylarda, eve su basmasını önlediğine
D)Evlerin, insanları tsunami felaketinden korumasına

8.Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A)Hollanda’nın dört yanı denizlerle çevrilidir.
B)Nijerya’nın en büyük kenti Lagos’tur.
C)1960 yılında Şili’de deprem ve tsunami olmuştur.
D)Birçok yüzen ahşap ev yüzen köyleri oluşturur.

9.Aşağıdaki görsellerden hangisi metinde bahsedilen yüzen evlere örnek olarak verilebilir?



10.Su üzerinde bulunan yüzen evler nasıl yüzebilmektedir?

A)Evler bambudan yapıldığı için

B)Evin altında dubalar olduğu için

C)Tahta ayaklardan yapıldığı için

D)Etrafı rengarenk boyandığı için



**BU GEÇİTLER YABAN HAYVANLARI İÇİN İSİMLİ METNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ**

1. Aşağıdakilerden hangisi metinde “Orman Köprüsü” adıyla tanıtılan geçitlerin özelliklerinden birisi değildir?

- A) Hayvanların zarar görmeden karşıdan karşıya geçmelerini sağlar.
B) Türkiye’de “Gülek Geçidi” adıyla bir orman köprüsü vardır.
C) Orman köprülerinin üzerinde bitkiler ve ağaçlar yetişebilir.
D) Orman Köprülerinin dünyadaki tek örneği ülkemizde bulunmaktadır.

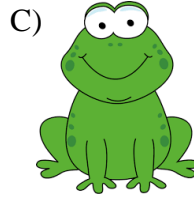
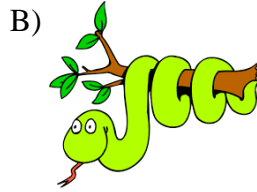
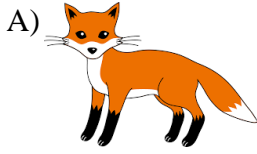
2. Ülkemizdeki “Gülek Geçidi” hangi illerin sınırında yer almaktadır?

- A) Trabzon-Gümüşhane
B) Konya-Ankara
C) İstanbul-İzmit
D) Mersin-Adana

3. Ülkemizdeki otoyollarda bulunan bu geçitleri hangi kurumlar yapmaktadır?

- A) İl Emniyet Müdürlüğü
B) Karayolları Genel Müdürlüğü
C) İl Milli Eğitim Müdürlüğü
D) İl Turizm Müdürlüğü

4. Aşağıdaki görsellerden hangisi orman köprüsünü kullanan yaban hayvanlarına örnek olarak verilemez?



5.Okuduğunuz metne göre yaban hayvanlarının yaşam alanlarını aşağıdaki yapılardan hangisi daraltmaktadır?

A)Karayolları

B)ok katlı evler

C)Taşıtlar

D)Hayvanat Bahçeleri

6.Yazar, orman köprüleri ile ilgili en çok neye dikkat çekmeyi amaçlamıştır?

A)Gülek Geçidi'nin Toros Dağları'nda yapılmasına

B)Orman köprülerinin manzarasının güzel oluşuna

C)Hayvanların zarar görmeden karşıya geçebilmelerini sağlamasına

D)Marmara Bölgesi'nde yeni bir tane daha geçit yapılacağına

7. “*Geyik, tilki, kurt*”

Yukarıda verilen yaban hayvanlarını nasıl sınıflandırabiliriz?

A)Etiller

B)Memeliler

C)Sürüngenler

D)Küçük

Hayvanlar

**İSTANBUL'UN MARTILARI İSİMLİ METNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
TESTİ**

1. Aşağıdaki martı türlerinden hangisi gece boyunca çıkardıkları seslerle bilinir?

- A) Karabaş martılar
B) İnce gagalı martılar
C) Gümüş martılar
D) Kara sırtlı martılar

2. Aşağıdaki görsellerden hangisi İstanbul'un en yaygın martı türü olan gümüş martıdır?



3. Yazar, metinde martılarla ilgili neye dikkat çekmek istemektedir?

- A) Martılarla çok özel fotoğraf çekilebildiğine
B) Martı çeşitlerinin özelliklerine
C) Hangi illerde hangi martı türlerinin olduğuna
D) Martıların ne ile beslendiklerine

4. Okuduğunuz metinde büyük kara sırtlı martılarla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Büyük bir gagaya ve uzun kanatlara sahip oluşu
B) Simsiyah kanatlara sahip oluşu
C) Boylarının yaklaşık bir metre civarında oluşu
D) İstanbul'a sadece kış aylarında gelişi

5.Farklı dönemlerde, farklı tüy rengine sahip martı türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Gümüş martılar
B)Karabaş martılar
C)Akdeniz martılar
D)İnce gagalı martılar

6. “*Martıların farklı türleri farklı özelliklere sahiptir*”

Yukarıdaki cümlede altı çizili olan “tür” kelimesinin eş anlamlısı olan kelime aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?

- A)Arkadaşım farklı yazarların kitaplarını okumayı çok sever.
B)Bilgisayarları en çok araştırma yaparken kullanmalıyız.
C)En sevdiğim hayvan çeşidi kedidir.
D)Gece olunca hep uzaklar aklıma gelir.

7.Okuduğunuz metne göre İstanbul’u hiç görmeyenler, bu şehirde martıların yaşadığını aşağıdakilerden hangisiyle öğrenmeleri mümkün değildir?

- A)Radyo programlarından
B)Televizyon programlarından
C)Şiirlerden
D)Şarkılardan

8.Okuduğunuz metinde genel olarak nasıl bir anlatım yapılmıştır?

- A)Tarihsel sıralamaya göre
B)Karşılaştırma yaparak
C)Problem çözerek
D)Sebep-sonuç ilişkisine dayalı

**ÖZÇEKİM YAPMAK İSTER MİSİNİZ İSİMLİ METNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA TESTİ**

1.Okuduğunuz metne göre “özçekim” kavramının en iyi tanımıdır?

- A) Bir kişinin başka bir kişiyi fotoğrafla çekmesi,
- B) Bir kişinin, kendisinin de içinde bulunduğu bir fotoğraf çekmesi,
- C) Bir kişinin doğa ve yaban hayvanlarının fotoğrafını çekmesi,
- D) Bir kişinin arkadaşlarına, kendisinin fotoğrafını çektirmesi.

2.Okuduğunuz metinden aşağıdaki ifadelerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Özçekim kavramı, “selfie” sözcüğünün Türkçe karşılığıdır.
- B) Özçekim yapılırken ışık karşıdan gelirse daha ayrıntılı bir görüntü elde edilebilir.
- C) Özçekim sadece sosyal paylaşım sitelerinde yayınlanmalıdır.
- D) Özçekim, halen pek çok kişi tarafından yapılmaktadır.

3.Aşağıdaki cihazlardan hangisiyle özçekim yapılamaz?

- A) Video kamera B) Tablet C) Cep telefonu D) Fotoğraf Makinesi

4.Okuduğunuz metinde yazar, özçekim ile ilgili temel olarak ne amaçlamış olabilir?

- A) Ünlülerle özçekim yapmanın inceliklerini
- B) Bağımlılık yaptığı için ailelerin izniyle kullanılması gerektiği
- C) Özçekimin, yabani hayvanlarla yapıldığında ilginç görüntülerin ortaya çıktığını
- D) Özçekim yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiği

5.Aşağıdakilerden hangisi özçekim yaparken dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi değildir?

- A) Özçekim yapmaya odaklanırsak, tehlikeli durumlarla karşılaşabiliriz.
- B) Bağımlılık yapmamasına dikkat etmeliyiz.

- C) Evcil hayvanlarla özçekim yapmamalıyız.
D) Araç trafiği olan yerlerde özçekim yaparken dikkatli olmalıyız.

6.Aşağıdakilerden hangisi özçekim yapmanın inceliklerinden birisi değildir?

- A) Makine yere paralel olarak tutulmalıdır.
B) Özçekim yapılan ortamın renklerinin belirgin olması gerekmektedir.
C) Işık karşıdan gelmelidir.
D) Çekim yapılan cihaz yerden biraz yukarıda tutulmalıdır.

7.Aşağıdaki mekânlardan hangisinde özçekim yapılırsa ilginç ve özel bir görüntü ortaya çıkması daha zordur?

- A)Evde
B)Uzayda
C)Güzel Manzaralarda
D)Yabani Hayvanlarla

8.Aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı okuduğunuz metinde yoktur?

- A)Özçekim kavramının tanımı nedir?
B)Oxford sözlüklerine göre 2015 yılının sözcüğü nedir?
C)Selfie sözcüğünün Türkçe karşılığı nedir?
D)Özçekim yapmanın incelikleri nelerdir?

9.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep-sonuç ilişkisi vardır?

- A)Özçekim sözcüğü, Türk Dil Kurumu tarafından belirlenmiştir.
B)Zaman zaman özçekim yaparak başkalarıyla iletişim kurabilir ve sosyalleşebiliriz.
C)Özçekim yaparken çevremizin güvenli olduğunu kontrol etmeliyiz.
D)Özçekim, kişinin kendisinin de bulunduğu fotoğraflara denir.

SAATLER İSİMLİ METNİN OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

1. Aşağıda karışık verilen cümleleri okuduğunuzda, olay sırasına göre **ilk** ve **son** cümleler hangileri olur?

I. 1850’de ABD’de ilk defa saat fabrikası kuruldu.

II. Günümüzde birçok saat çeşidi bulunmaktadır.

III. Alman bir usta tarafından, 1524’te ilk kurmalı saat yapıldı.

IV. 1970 yılında ilk defa elektronik saat yapıldı.

A) I ve IV

B) I ve II

C) III ve II

D) IV ve III

2. Aşağıda verilen ülkelerden hangisi kuvars tipi saatleri ilk defa kullananlardan birisi **değildir**?

A) İngiltere

B) İsviçre

C) Japonya

D) Amerika

3. “Saatin tik takları bize hayatın her anından faydalanmamız gerektiğini haber verir.”

Yukarıdaki cümleden, aşağıdakilerden hangisi çıkarılabilir?

A) Saatleri kolumuza takmalıyız.

B) Saatler tik tak diyerek ilerlemiyorsa pili bitmiştir.

C) Her an saatimize bakabiliriz.

D) Zamanımızı iyi yönetmeliyiz.

4. - Gölge boyuna bakılır.

- Gün ışığında kullanılır.

- Mısırlılar kullanmıştır.

Yukarıda özellikleri belirtilmiş saat türü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Güneş Saati

B) Kum saati

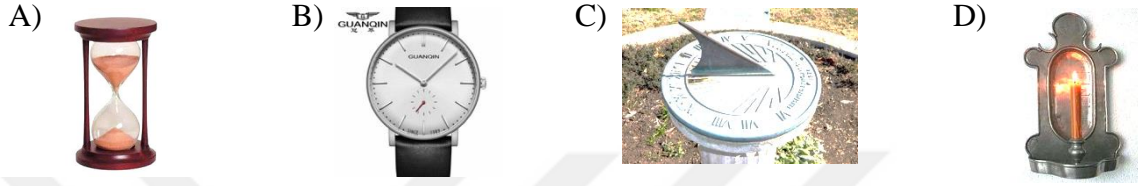
C) Ateş Saati

D) Kuvars Saat

5. Aşağıdakilerden hangisi saatin genel özelliklerinden birisi değildir?

- A) Kurmalı saat Alman bir usta tarafından yapıldı. B) 1524 yılında keşfedildi.
C) İnsanlar için önemli bir aksesuardır. D) Kullanılan ilk saati Mısırlılar kullandı.

6. Aşağıdaki görsellerden hangisi kuvars saate örnek olarak gösterilebilir?



7. 1980'li yıllarda aşağıdaki saat türlerinden hangisi keşfedilmiştir?

- A) Atom Saati B) Su saati C) Kuvars Saat D) Mekanik Saat

8. Okuduğunuz metinde hangi saat türü hakkında net bir bilgi bulunmamaktadır?

- A) Güneş Saati B) Atom Saati C) Kuvars Saatler D) Elektronik Saatler

9. Kurmalı ve kol saatlerinin ilk defa kullanıldığı yıllar hangileridir?

KURMALI SAATLER

KOL SAATLERİ

- | | | |
|----|------|------|
| A) | 1524 | 1810 |
| B) | 1810 | 1850 |
| C) | 1970 | 1810 |
| D) | 1524 | 1980 |

10. "Bizim için çok önemli bir yere sahip olan saatler, iki farklı zaman arasındaki dilimi insanlar tarafından oluşturulan bölümler dâhilinde ölçmeyi sağlar."

Yukarıda yer alan altı çizili sözcüğün eş anlamlısı olan kelime aşağıdaki cümlelerden hangisinde kullanılmıştır?

- A) Aniden başlayan yağmurla birlikte elektrikli kesildi.
B) Yaptığı işin oldukça mühim olduğunu bilerek davranması onu diğer kişilerden ayıran bir özelliği.

C)Gözlüklerini kaybetmesi nedeniyle yazıları zor okuyordu.

D)Görsel tasarım dersinde zorunlu olduğu için önlük giyilirdi.



**BU EVLER SU ÜZERİNDE İSİMLİ METNİN ANA FİKİR BELİRLEME
TESTİ**

1. Metnin başlığının “Bu Evler Su Üzerinde” denilmesinin sebebi nedir?

- A) Deprem ve tsunaminin korunma yollarının anlatılması
- B) Kent nüfusunun köye göre fazla oluşunun anlatılması
- C) Yüzen ve ayaklı evlerin anlatılması
- D) Turizm ve balıkçılık yapmak için gerekli olan evlerin anlatılması

2. Okuduğunuz metnin dördüncü paragrafında Hollanda’da bulunan evlerin neden inşa edildiği vurgulanmıştır?

- A) Su baskınlarından korunmak için
- B) Evlerin içerisine su girmemesi için
- C) Turizm faaliyetlerinin gelişimi için
- D) Depremden korunmak için

3. -Eskiden balıkçılar kullanırdı
-Renkli
-Tahta ayaklı

Yukarıda özellikleri verilen ev çeşidi hangi ülkede bulunmaktadır?

- A) Vietnam
- B) Şili
- C) Nijerya
- D) Hollanda

4. Aşağıdakilerden hangisi metnin ana fikrini desteklemez?

- A) Su üzerinde yaşamak yaşadığımız yerin durumuna göre insan hayatını kolaylaştırabilir.
- B) Tsunami felaketinden yüzen evler sayesinde korunabilir.
- C) Daha konforlu bir hayat için yüzen evler her yere yapılabilir.
- D) Yüzen evlerin inşa edilmesi bazı yerlerde karaya ev yapmaktan daha az maliyetli olabilir.

5. Aşağıdaki konulardan hangisi okuduğunuz metinde değ inilmemiştir?

A)Yüzen Evle B)Ayaklı Evler C)Yüzen Köyler D)Taştan Evler

6. Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.

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

7. Okuduğunuz metnin konusunu yazınız.

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

8. Okuduğunuz metnin ikinci paragrafında anlatılmak isteneni yazınız.

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

9. Okuduğunuz metinde Bangladeş'teki ayaklı evlerin özelliklerini yazınız.

-
-

BU GEÇİTLER YABAN HAYVANLARI İÇİN İSİMLİ METNİN ANA FİKİR BELİRLEME TESTİ

1. Okuduğunuz metnin başlığının “Bu Geçitler Yaban Hayvanları İçin” denilmesini sağlayan öge aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Toros Dağları
B)Hayvanların Yaşam Alanları
C)Memeli Hayvanlar ve Sürüngenler
D)Orman Köprüleri

2. Metnin üçüncü paragrafında belirtilen problem nedir?

- A)Nesli tükenmekte olan hayvanların sayısındaki artış.
B)Demiryollarının ve karayollarının hayvanların yaşam alanlarını bölmesi.
C)Marmara Bölgesi’nde halen tamamlanamayan geçit.
D)Küçük hayvanların geçidi etkili şekilde kullanamaması.

3. Aşağıdaki konulardan hangisine okuduğunuz metinde değinilmiştir?

- A)Orman köprülerinin bitkilerle kaplandığına
B)Sayıları azalan hayvan çeşitlerine
C)Su kaynaklarının hızla arttığına
D)Ülkemizdeki yolların son durumlarına

4. “İnsanlar isterse hayvanlar doğal ortamlarında çok daha rahat yaşayabilirler”

Yukarıda belirtilen ifadeyi aşağıdaki örneklerden hangisi destekler?

- A)Hayvanat bahçelerinin sayısı her geçen gün artırılmalıdır.
B)Büyük şehirlerdeki bina sayıları daha da artırılmalıdır.
C)Hayvanlar için özel alt ve üst geçitlerin sayısı artırılmalıdır.
D)Başboş gezen bütün hayvanları sahiplendirip, evden dışarı çıkartılmamalıdır.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep-sonuç ilişkisi vardır?

A) Büyük memeli hayvanlar üst geçitleri kullanırlar.

B) Gülek Geçidi, Akdeniz ve İç Anadolu Bölgelerini birbirine bağlayan yol üzerinde bulunur.

C) Yaban hayvanlarının yaşam alanlarının daralmaması için orman köprüleri yapılıyor.

D) Ormanlar, bozkırlar, fundalıklar ve çayırlar yaban hayvanlarının yaşam alanlarıdır.

6. Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.

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

7. Okuduğunuz metnin konusunu yazınız.

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

8. Yazarın, metni yazma amacı hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

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

**İSTANBUL'UN MARTILARI İSİMLİ METNİN ANA FİKİR BELİRLEME
TESTİ**

1. Martı çeşitleri ile ilgili verilen bilgilerden hangisi okuduğunuz metinde yer almamaktadır?

- A) Martıların renkleri çoğu zaman gri ve beyazdır.
- B) Farklı özelliklere sahip, farklı türlerde martılar vardır.
- C) Karabaş martılar genelde siyahtır.
- D) Kara sırtlı martılar nadiren görülür.

2. Okuduğunuz metnin ikinci paragrafında ne anlatılmak istenmiştir?

- A) İstanbul'da yaşayan martı türleri tanıtılmıştır.
- B) Martıların genel özellikleri anlatılmıştır.
- C) Martıların hangi mevsimde hangi renk oldukları söylenmiştir.
- D) Bölgelere göre hangi martı çeşitlerinin yaşadığı belirtilmiştir.

3. Aşağıda verilen cümlelerden hangisi metinde verilen bilgilerden çıkarılamaz?

- A) Martıların boyları çeşitlerine göre değişiklik gösterir.
- B) İstanbul'daki martıların çoğu gümüş martılardır.
- C) Karabaş martılar genelde denizden uzaklaşmazlar.
- D) Martılar genellikle simitle beslenirler.

4. *“Gümüş martıları yalnızca denizin üzerinde görmeyiz, bu kuşlar tüm kentte binaların çatılarında geceler”.*

Aşağıda verilen cümlelerden hangisi yukarıdaki cümle ile ilgilidir?

- a) En yaygın martı türü gümüş martıdır.
- B) Gümüş martıları bazen karada görebiliriz.
- C) Gümüş martıların boyu yaklaşık 70 santimetredir.

D)Yüksek ses denilince aklımıza gümüş martılar gelir.

5. Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.

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

6. Okuduğunuz metnin konusunu yazınız.

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

7. Okuduğunuz metnin son paragrafında anlatılmak isteneni yazınız.

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

8. Okuduğunuz metne göre “büyük kara sırtlı martının” özelliklerini yazınız.

-
-

9. -İstanbul'daki belki de en yaygın martı türü gümüş martılardır.

-İstanbul'da farklı mevsimlerde çeşitli martı türleri görülebilir.

-Yaz aylarında sıcak yerlere giden karabaş martılar, kışı geçirmek için her zaman İstanbul'a gelir.

Yukarıda verilen yardımcı fikirlerden hareketle hangi ana fikre ulaşabiliriz, düşüncelerinizi yazınız.

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

**ÖZÇEKİM YAPMAK İSTER MİSİNİZ İSİMLİ METNİN ANA FİKİR
BELİRLEME TESTİ**

1. Okuduğunuz metnin üçüncü paragrafında özçekim yapmanın hangi yönü vurgulanmıştır?

- A) Özçekim yapılacak cihazın özellikleri
- B) Çekimin sadece fotoğraf makinesiyle yapılması gerektiği
- C) Fotoğrafın doğru ışık yardımıyla çekilmesi gerektiği
- D) Selfie kelimesinin Türkçesinin özçekim olduğu

2. “Uzmanlar, özçekim modasının bir tür bağımlılığa dönüşebileceği uyarısında bulunuyorlar.”

Verilen şıklardan hangisi yukarıdaki cümle ile ilgilidir?

- A) İyi bir özçekim yapabilmek için güzel manzaralı yerler kullanılabilir.
- B) Her anımızla ilgili özçekim yapmanın psikolojik olarak zararları olabilir.
- C) Özçekim yaparken öncelikle çevremizin güvenliğini sağlayabiliriz.
- D) Özçekim yapmak kişilerin sosyalleşmelerine yardımcı olabilir.

3. Aşağıda verilen ifadelerden hangisi “herkes ve her şeyin fotoğraf karesine sığmasını sağlar” cümlesindeki koşulu gerçekleştirir?

- A) Cihazın yere paralel ve yerden yukarı tutulması
- B) Cihazın tamamen yan çevrilmesi
- C) Işığın mutlaka karşıdan gelmesi
- D) Çekimin, fotoğraf makinesi ya da cep telefonu ile yapılması.

4. Okuduğunuz metnin son paragrafı aşağıdakilerden hangisinden bahsetmektedir?

- A) Özçekim yapmanın incelikleri
- B) Selfie sözcüğü hakkında genel bilgi
- C) Özel çekimlerin nasıl yapılacağı
- D) Özçekim yapmanın psikolojiye etkileri

5. Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.

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

6. Okuduğunuz metnin konusunu yazınız.

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

7. Okuduğunuz metnin dördüncü paragrafında anlatılmak isteneni yazınız.

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

8. -Özçekim halen birçok kişi tarafından yapılmakta

-Özçekim modası bazı kişiler tarafından bağımlılığa dönüşebilmekte

Yukarıda verilen yardımcı fikirlere hareketle hangi ana fikre ulaşılabilir, düşüncelerinizi yazınız.

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

SAATLER İSİMLİ METNİN ANA FİKİR BELİRLEME TESTİ

1. Okuduğunuz metinde genel olarak aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmektedir?

- A)Zamanın en iyi hangi saat çeşidiyle ölçüldüğü
- B)Geçmişte insanların nasıl yaşadıkları
- C)Zamanın, geçmişten bugüne hangi saatlerle ölçüldüğü
- D)Güneş saatinin ilk defa kullanıldığı

2. Okuduğunuz metnin ikinci paragrafında güneş saatinin hangi özelliğine vurgu yapılmıştır?

- A)Zamanı nasıl ölçtüğü
- B)Saatin şeklinin nasıl olduğu
- C)Sahip olduğu problemler
- D)İnsanlara olan faydaları

3. Aşağıdakilerden hangisi metnin konusunu desteklemez?

- A)İnsanlar farklı zamanlarda farklı özellikte saatler kullanmışlardır.
- B)Zamanı ölçmek insanlar için önemli ihtiyaçlardandır.
- C)Saat, zamanı ölçmenin yanında modayı da etkiler.
- D)Çok yakın tarihe kadar insanlar zamanı güneş saatiyle belirliyorlardı.

4. Kuvars saat ile ilgili verilen bilgilerden hangisi okuduğunuz metinde yer almaktadır?

- A)MÖ 4000'lerde keşfedilmiştir.
- B)Bir yıldan fazla ömürlü pillerle yapılmıştır
- C)İlk defa Amerika'da kullanılmıştır.
- D)Bu saatlerle, saat cepten kola geçiş yapmıştır.

5. Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.

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

6.Okuduğunuz metnin konusunu yazınız.

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

7.Okuduğunuz metne göre güneş saati;

Nedir?

Ne zaman icat edilmiştir?

Nerede kullanılmıştır?.....

Nasıl yapılmıştır?

Niçin yapılmıştır?

8.Okuduğunuz metinde yeni öğrendiğiniz kelimeleri yazarak, cümle içerisinde kullanınız.

-
-

9. Okuduğunuz metnin başlığıyla konusu arasındaki ilişki hakkında bir cümle yazınız.

-

BAŞLANGIÇ ve GRUPLARIN BELİRLENMESİ DERSİ

Süre: 40+40+40+40 dakika (2 gün)

Materyaller: A4 kâğıt, makas, çizgi film fragmanı, öğrenme günlüğü kâğıtları.

Grupların Belirlenmesi: Öncelikle öğrenciler heterojen bir şekilde gruplanması gerekmektedir. Her bir grupta; sözcü, kelime uzmanı, ana fikir uzmanı ve soru uzmanı rollerini üstlenecek öğrenci bulunmalıdır. Bu rollerin görevleri hakkında oluşturulmuş rol kartları öğrencilere dağıtılır, sınıfa asılır ve öğrencilere roller anlatılır.

Sınıf grupları oluşturulurken Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabında yer alan bir metin seçilir ve metinle ilgili anlama aktiviteleri yapılır. Aktiviteler yapıldıktan sonra yaklaşık 36 kişilik sınıflar başarı sırasına dizilir. Örneğin:

I. GRUP	II. GRUP	III. GRUP	IV. GRUP
1. Erhan Demir (100)	1.Esra Kaya (91)	1. Ömer Faruk İğdi (81)	1. M. Sıddık Çubuk (63)
2. Hivda Karatepe (100)	2. Sercan Kartal (90)	2. Mesut Eren Tutan (78)	2. Melike Ciniviz (62)
3. Ayfer Kurt (100)	3. Süleyman Kaya (89)	3. Yazgül Kertişçi (78)	3. Sultan Bulut (56)
4. Şeymanur Ozan (96)	4. Veysi Seyhan (87)	4. İpek Demirelöz (70)	4. Özlem Demir (55)
5. Zübeyde Bilmez (95)	5. Ahmet Coşkun (87)	5. Hasan Bildircin (67)	5. M. Sıddık Kılıç (50)
6. Erkan Yoldaş (93)	6. Nesrin Demir (86)	6. Remziye Baydemir (66)	6. Bilal Ay (49)
7. Merve Bayhan (93)	7. Zozan Güzel (85)	7. Enes Tuna (66)	7. Muhammed Ak (45)
8. Ferman Uyguner (92)	8. Dilan Issı (83)	8. Murat Ak (65)	8. Nur Efşan Uçan (41)
9. Murat Karaçin (91)	9. Hamdi Önen (83)	9. Zafer Ekinci (64)	9. Şehmus Yavuz (18)

Grup oluşumunda, kız-erkek sayısına dikkat etmek gerekir. Bu sınıfta 17 kız, 19 erkek öğrenci bulunmaktadır. Oluşturulacak 9 grupta cinsiyete göre öğrenci sayısı belirlendiğinde, 8 grupta iki, bir grupta da bir kızın olacağı görülür. Bu bilgi hatırlanarak, akademik başarıya göre belirlediğimiz dört gruptan, aynı numaraya

sahip öğrencilerin bir araya gelmelerini önleyecek şekilde sırasıyla birer öğrenci alınır. Bu grup belirleme yöntemi Efe vd. (2008) kitabında yer aldığı şekliyle yapılır. Örnek gruplama aşağıda yer almaktadır:

A Grubu

1. Hivda Karatepe (100)
2. Nesrin Demir (86)
3. Ömer Faruk İğidi (81)
4. Muhammed Ak (45)

B Grubu

1. Zübeyde Bilmez (95)
2. Sercan Kartal (90)
3. Zafer Ekinci (64)
4. Özlem Demir (55)

Grup sözcüleri gruba uygulama boyunca rehberlik eder, grubun okuma amacına uygun davranmasını teşvik eder ve etkinlikler için verilen zamanı tutar. Kelime uzmanı olacak öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin anlamı bulunurken gruptaki arkadaşlarına rehber olur, bilinmeyen kelimeleri grubun öğrenme günlüğüne yazmasını sağlar ve kelime anlamı bulma tekniğinin tam bir şekilde uygulanmasına rehberlik eder. Ana fikir uzmanı ise metne ait ana fikir bulunurken izlenmesi gereken yollar hakkında bilgi sahibi olmalıdır ve gruptaki tüm üyelerin ana fikirleri yazdığından emin olmalıdır. Gruptaki son rol olan soru uzmanı ise gruptaki her bir üyenin metin hakkında önemli soru üretmelerini ve hazırlanan her soruya ait cevapları yazmalarını sağlar.

Dörderli ayrılmış gruplardaki öğrenciler, rolleri öğrendikten sonra grup içi iş bölümü yapılır. Aynı rolü birden fazla kişi isterse grup içi oylama yapılır. Bu yolla da roller dağıtılamazsa kura yöntemiyle gruplar oluşturulur. Bazı öğretmenler belirlenen grupları sıkça (üç haftada bir) değiştirirken çoğunluk tavsiye edildiği üzere oluşturdukları grupları tüm bir akademik yıl boyunca değiştirmediklerini gözlemlendiği için bu çalışmada, tavsiye edildiği gibi öğrencilerin uygulama boyunca aynı grupta kalacakları söylenir. Ayrıca okuma zorluğu çeken öğrenciler, yardım etmeyi seven ve akranlarına cesaret veren öğrencilerle aynı grupta olmalıdır ki bu şekilde kendilerini kabul edilmiş ve güvende hissetsinler.

İşbirlikçi Okuma Stratejisinin Tanıtılması:

Öğrencilere okuyacakları metni iyi bir biçimde anlamak için neler yapmaları gerektiği sorusu sorulur. Gelen cevaplar tahtaya yazılır. Daha sonra okunan metinleri daha iyi anlamak için bazı strateji, yöntem ve teknikler kullanılabileceği söylenir. Bu yöntem ve tekniklerin yardımıyla okuduğumuz metni daha iyi bir biçimde anlayabileceğimiz söylenir. İyi bir şekilde anlaşılan metin hakkında sorulan sorulara çok daha iyi yanıtlar verileceği ve yazılı, sözlü becerilerimizin daha iyi bir biçimde gelişeceği belirtilir.

Giriş konuşması yapıldıktan sonra öncelikle her öğrenciye yöntemleri uygulayacakları öğrenme günlüğü kâğıtları dağıtılır. Öğrenme günlüğünün yöntemler uygulanırken mutlaka kullanılacağı ve her öğrencinin öğrenme günlüklerini saklamaları gerektiği bilgisi verilir. Kâğıtları yeri geldiğinde nasıl kullanılacağı anlatılacağı söylenerek ilk yöntemin anlatılmasına geçilir.

1.Önizleme Yönteminin Tanıtılması

Öncelikle öğrencilere önceden belirlenen çizgi filmin (Kayıp Balık Dori Çizgi Filmi) fragmanı izletilir. Daha sonra öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

1. Filmin ön gösteriminden kimlerin ana kahraman olduğunu öğrenebilir miyiz?
2. Filmi sevip sevmediğinizi anlayabildiniz mi?
3. Film size başka bir filmi hatırlattı mı?
4. Filmle ilgili öğrenmek istediğiniz başka şeyler var mı?

Verilen cevaplardan sonra önizleme yönteminin aynı film ön gösterimi gibi metin hakkında kısa bilgi verdiği ve öğrencilerin metin hakkında bir fikir oluşturulmasını sağladığı söylenir. Bunu sağlamak için de metni okumadan önce metni gözden geçirmek gerektiği bilgisi verilir. Metin gözden geçirilirken,

- Parçanın başlığına,

- Tırnak içine alınmış, kalın veya italik yazılmış anahtar sözcüklere,
- Varsa resim, tablo, grafik veya diğer önemli bilgilere göz gezdirileceği söylenir.

Gözden geçirme işlemi tamamlandıktan sonra metnin konusunun ve metinle ilgili düşüncelerin, tahminlerin ve metinle ilgili eski bilgilerin kullanılıp, öğrenme günlüğüne yazılacağı bilgisi verilir.

Yöntemle ilgili son olarak, “önizleme yöntemi okuma öncesinde uygulanmadır” sözleriyle tanıtım tamamlanır.

Türkçe ders kitabından seçilen metin aracılığıyla örnek uygulama gerçekleştirilir.

2. Devam & Dur Yönteminin Tanıtılması

Gruplara ayrılmış öğrencilerin “sıcak-soğuk” oyununu oynamaları istenir. Oyun oynanırken grup üyelerinden birisi bir eşyasını saklar, diğerleri gözlerini kapatır. Diğer öğrenciler saklanan eşyayı bulurken verilen ipuçları sayesinde eşyayı bulmaya çalışırlar. Eşyaya yaklaşan öğrenciye sıcak denilerken, eşyadan uzaklaşan öğrencilere soğuk denilerek ipucu verilir. Bu şekilde gruptaki her öğrenci bir kez eşya sakladıktan sonra oyun bitirilir.

Oyun bittikten sonra devam&dur yönteminin de bilinmeyen kelimenin anlamını bulurken metindeki ipuçları ve öğrencilerin ön bilgilerinin ipucu olması sayesinde bilinmeyen kelimeleri bulmayı sağladığı ve metin okunurken anlamı bilinmeyen hiçbir kelimenin kalmayarak metnin tam olarak anlaşılmasını sağladığı belirtilir. Yönteme devam-dur denilmesinin sebebi açıklanır: Metinde bilinmeyen kelime olduğu zaman paragraf sonunda grup üyelerinden herhangi bir tanesi “dur” diyerek okumayı durdurur, kelimenin anlamı bulunduktan sonra yeni paragrafa geçileceği söylenir.

Kelime bulunurken öğrencilerin aşağıdaki yolları kullanmalarını gerekliliği söylenir:

- Öncelikle bilinmeyen kelimenin olduğu cümle tekrar okunarak bir anlam çıkarılmaya çalışılır.
- Bu yol ile bulunamazsa bilinmeyen kelimenin olduğu cümleden önceki ve sonraki cümleler tekrar okunur. İlgili cümlelerden kelimenin anlamı için ipucu aranır.
- İlk iki yöntem ile bilinmeyen kelimenin anlamına ulaşılamazsa, ilgili kelime ön eklere, son eklere ve kelimenin köküne ayrılır ve ipucu aranır.
- Son olarak hecelere bölünen kelimenin mantıklı gelen eş anlamlısı olabilecek sözcüklere bakılacağı ve kelimenin anlamın tahmin edileceği söylenir. Kelimenin anlamı hiçbir şekilde bulunamıyorsa kelime anlamı bulma kâğıtlarından kelimenin anlamının bulunması sağlanır.

Bilinmeyen kelimelerin ve anlamlarının öğrenme günlüğüne yazılacağı bilgisi verilir. Bir defa devam&dur ile okunan metinde hiçbir anlamı bilinmeyen kelime kalmadıktan sonra durmadan bir kez daha metnin okunacağı bilgisi verilir. Gruplarda bulunan kelime uzmanlarının süreci yöneteceği belirtilir. İkinci okumadan sonra öğrenme günlüğünde yer alan ana fikir bölümünün doldurulacağı söylenir.

Yöntemle ilgili son olarak, “devam&dur yöntemi okuma sırasında uygulanmadır” sözleriyle tanıtım tamamlanır.

Türkçe ders kitabından seçilen metin aracılığıyla örnek uygulama gerçekleştirilir.

3.Özünü Öğren Yönteminin Tanıtılması

Metin okunduktan sonra ilk olarak “Bu metinden nasıl bir ders çıkardım” diye düşünmemizin gerektiği söylenir. Ana fikir ayrıca parçanın bütününde anlatılmak isteneni en kapsamlı biçimde anlatan cümledir, şeklinde bir bilgi verilir. Daha sonra her bir öğrencinin düz beyaz bir kâğıt çıkartması istenir. Kâğıdın ortasına istediği bir şekli çizmesi ve daha sonra çizilen bu şekli makas yardımıyla

kesmesi beklenir. Öğrencilere ana fikir belirlemenin de büyük bir parçadan istenen kısmı kesip çıkartma işlemi olduğu söylenir.

Ana fikir bulunurken her grup öncelikle metnin birinci paragrafını yaklaşık yirmi beş kelimeye, birinci paragrafın özeti ile ikinci paragrafı birleştirerek yeni bir yaklaşık yirmi beş kelimeye, en son parafa gelinceye kadar her paragrafı birbiriyle birleştirerek toplam yaklaşık yirmi beş kelimelik fikir belirler. En son elde edilen yirmi beş kelime de yaklaşık on kelimeye indirilerek metnin özüne ulaşılacağı anlatılır. Herkes birer ana fikir cümlesi bulduktan sonra ortak bir ana fikir cümlesi elde edilinceye kadar tartışılır. Bu süreçte durumu koordine etmekle görevli öğrencinin ana fikir belirleme uzmanı olduğu ve belirlenen ana fikirlerin öğrenme günlüğüne kaydedileceği söylenir.

Yöntemle ilgili son olarak, “özünü öğren yöntemi okuma sonrasında uygulanmadır” sözleriyle tanıtım tamamlanır.

Öğrencilerin bu yöntemi kavramaları için Türkçe ders kitabında yer alan bir metin örnek olarak uygulanır.

4. Metni Gözden Geçirme Yönteminin Tanıtılması

Metni gözden geçirme yönteminin temel amacı metinle ilgili özetleme yapıp, sorular üretmek ve tüm metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmektir. Bu noktada amaç metinle ilgili özetleme yapıp, sorular üretmek ve tüm metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek olduğu için yöntemi uygulamak için Soru-Cevap İlişkisi (SCI) tekniği kullanılır.

Soru-Cevap İlişkisi tekniği ile 3 farklı soru tipi tanıtılır ve öğrencilerin bu soru tiplerine göre metinle ilgili soru hazırlamaları gerektiği söylenir. Aşağıda yer alan bu soru tipleri öğrencilere anlatılır:

1. Tip; Cevabı metinde; bu soru tipi önemli ayrıntıları ve fikirleri belirlemeye yarar. Cevapları metnin içinden ve tek bir yerden bulunur.

2. Tip; Düşün ve araştır; öğrencilerin bir metin içindeki temel fikirler arasında bağlantı kurmalarında yardımcı olur; örneğin, bilgileri karşılaştırmak. Unutulmamalıdır ki istenen cevap metnin birkaç yerinde bulunmalıdır.

3. Tip; Yazar ve okuyucu; öğrencilerin okuyucunun önceden sahip olduğu bilgi ve deneyimiyle, metin içinde yer alan önemli bilgiler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olacak tipte hazırlanmalıdır. Cevap okuyucunun zihnindeki ve metindeki bilginin birlikte sentezlenmesiyle oluşturulur.

Bu yöntem uygulamalı bir şekilde öğrencilere tanıtılır. Hazırlanacak soruların öğrenme günlüğüne yazılması gerektiği söylenir. Türkçe ders kitabından seçilen metin aracılığıyla örnek uygulama gerçekleştirilir.

Soru-cevap ilişkisi tekniğinden ayrı olarak uygulayabilecekleri 3-2-1 tekniğinin olduğundan bahsedilir. 3-2-1 tekniğinde, öğrencilerin metni okuduktan sonra üç tane önemli düşünceyi, iki tane ilginç fikri, bir tane de halen öğrenmek istenen düşünceyi yazılması gerektiği anlatılır.

Son olarak öğrenme günlüğünde yer alan “Ne öğrendim? Ne eksik kaldı?” bölümünü gruptaki her bir üyenin yaklaşık iki dakika içerisinde dolduracağını ve yazılanların grup içerisinde paylaşılacağı bilgisi verilerek, yöntemin anlatımına son verilir.

Yöntemle ilgili son olarak, “metni gözden geçirme yöntemi okuma sonrasında uygulanmadır” sözleriyle tanıtım tamamlanır.

Öğrencilerin bu yöntemi kavramaları için Türkçe ders kitabında yer alan bir metin örnek olarak uygulanır.

Rutinlerin Anlatılması: Öğrencilere yöntem ve tekniklerin tamamı aktarıldıktan sonra öğrencilerin pratikleşmelerini sağlayacak ipuçları verileceği söylenir. Bu ipuçları;

- Ders akışı esnasında her tekniği ya da yöntemi uygulamanız için size verilen süreyi kronometre yardımıyla öğretmeniniz olarak ben takip edeceğim.

- Çalışmalar esnasında kütüphanede nasıl davranmamız gerekiyorsa, uygulama anında sınıfta da aynı şekilde davranalım.
- Son olarak eğer bir sorunuz olursa önce sözcülerinizle sorunu çözmeye çalışın, çözülemezse sözcünüzle birlikte benimle irtibata geçin. Tüm bu rutinler bizim pratikleşmemizi sağlayacaktır.

Son olarak öğrencilere, sizde bu modelin tamamını detaylı bir şekilde uygulamak istiyor musunuz, diye sorulur. Alınan cevaplar neticesinde, o halde bir sonraki dersimizde çok farklı bir deneyime hazır olun, denilir. Başlangıç dersi bu cümle ile sonlandırılır.



I. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: 4

KONU: Bilgilendirici Metinlerle Okuduğunu Anlama

KAZANIMLAR:

- 1.Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- 2.Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- 3.Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.
- 4.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.
- 5.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- 6.Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- 7.Okuduğu metnin konusunu belirler.
- 8.Metin ana fikri/ana duygusunu belirler.

MATERYALLER: Öğrenme günlüğü, “Bu Evler Su Üzerinde” metni, metinle ilgili görseller.

SÜRE: 40+40+40+40 dakika (2 gün)

GİRİŞ:

Metin sesli okunmadan önce öğrencilere işbirlikçi stratejik okuma modeli hatırlatılır. Model genel olarak hatırlatılırken öğrencilerin metin boyunca uygulayacağı dört temel yöntemi sözlü olarak söylemesi istenir. Yöntemleri hatırlamayan öğrencilerin grup çalışması yapıp, hatırlamaları için yaklaşık iki üç dakika verilir. Bu yöntemlerin hangisinin okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası uygulanması gerektiği sorulur ve bu sorunun da cevapları alındıktan sonra

İşbirlikçi Stratejik Okuma Modelinin öneminden bahsedilip, ön okuma yönteminin uygulanmasıyla derse başlanır.

Öğrencilere “Bu Evler Su Üzerinde” metninin İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli ile işleneceği söylenir. Öncelikle öğrencilerin hepsine metnin fotokopisi ve öğrenme günlüğü kâğıtları dağıtılır.

Bu Evler Su Üzerinde

Dünyanın çeşitli yerlerinde bazı insanlar su üzerine yaptıkları evlerde yaşıyorlar. İnsanların bu evlerde yaşamalarının bazı nedenleri var. Bunların en önemlisi, evlerin yapıldığı yerlerde zaman zaman suların yükselmesi sonucunda su baskınlarının yaşanmasıdır. Diğer bir nedeni ise su üzerinde yaşamının, bunu tercih eden insanların yaşamını kolaylaştırması olarak söylenebilir.

Su üzerindeki evlerin farklı türleri vardır. Örneğin bu evlerin bazıları “yüzen ev” şeklindedir. Yüzen evler altlarındaki dubalar sayesinde sürekli olarak yüzer. Karayla bağlantılı olanları yerlerinde sabit durur. Bu evler, sular yükselince suyun kaldırma kuvvetinin etkisiyle içlerinden geçen direkler boyunca yukarı doğru hareket eder. Altlarındaki dubalar sayesinde suda yüzerler. Sular çekilince de tekrar aşağı doğru hareket eder ve zemine otururlar.

Su üzerindeki evler arasında motoru bulunan ve suda ilerleyebilen evler de bulunur. Ayrıca özellikle kıyı ülkelerinde ayaklı evlere sıkça rastlanır. Bu evler karaya tahta ayaklar üzerine inşa edilir.

Hollanda da deniz sularının zaman zaman ülkenin içlerine kadar girmesi su baskınlarına sebep olmaktadır. Su üzerindeki evler su baskınlarından korunmayı sağlıyor. Bu yüzden ülkede, su üzerindeki evlerle sıklıkla karşılaşıldığı söylenebilir.

Bangladeş’in bazı bölgelerinde de yağışların yoğun olduğu aylarda su baskınları oluyor. Bunlardan korunmak amacıyla su seviyesinden yükseğe yapılan ayaklı evler bölgede çok yaygın. Bambu ve tahta olan ayaklar üzerine yapılan evlerin zeminleri de suyun evlerin içine girmesini önlemek amacıyla bambuyla kaplanıyor.

Vietnam’da ise su üzerinde yüzen ahşap evlerden oluşan “Yüzen Köyler” bulunuyor. Bu köylerin en büyüğünde yaklaşık yüz otuz yüzen ev bulunuyor. Bu köylerdeki insanların en önemli geçim kaynağı balıkçılık ve turizm. Evlerin su üzerine yapılmasının en önemli nedeni, köyü çevreleyen karanın dik kayalıklardan oluşması ve ev inşa etmeye uygun olmaması.

Şili’nin güneyinde bulunan Chiloe Adası’nda sadece tahta ayaklı, suda yüzen renkli evler bulunuyor. Bu evler eskiden sadece balıkçılar tarafından kullanılırken 1960 yılında Şili’de meydana gelen Büyük Şili depremi ve tsunami felaketinden en az etkilenen evler olmuşlar. O zamandan günümüze evler herkes tarafından tercih edilir olmuş.

Nijerya’nın en büyük kenti olan Lagos’taki mahallede hem yüzen evler hem de ayaklı evler bulunuyor. Ayrıca burada dünyaca ünlü üç katlı bir yüzen okul da var. Bu mahallede evlerin su üzerinde yapılmasının en önemli nedeni kentteki nüfusun gün geçtikçe artması ve evlerin suyun üzerine inşa edilmesinin karaya inşa edilmesinden daha düşük maliyetli ve kolay olmasıdır.

Önizleme Yöntemi: Öğrencilere önizleme yönteminin metni okumadan önce, metinle ilgili bilgi edinmemizi sağladığı bilgisi verilir. Önizleme yöntemi ile ön bilgi edinileceği, günün konusu ve bir önceki öğrenilen konu arasında bağlantı kurulacağı, o dersin konusunun ne olacağı hakkında tahmin yürütüp ve okumanın amacını belirleneceği bilgisi verilir.

Öğrencilerin metni okumadan önce 2-3 dakika boyunca;

- Parçanın başlığına,
- Tırnak içine alınmış anahtar sözcüklere,
- Varsa resim, tablo, grafik veya diğer önemli bilgilere göz gezdirmeleri istenir.

Tarama işlemi tamamlandıktan sonra öğrencilerin metnin konusu hakkında tahminlerde bulunması istenir. Öğrencilerin tahminlerini öğrenme günlüklerine yazmaları için yaklaşık bir buçuk dakika daha verilir, bir dakika içinde de fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.

Bu noktada öğrencilerin can kulağıyla dinlenmesi ve onlara ara ara dönütler verilmesi gerekebilir. Tahminlerle ilgili bölüm tamamlandıktan sonra,

“Günün konusu: Su üzerine inşa edilen evler olacak. Bugün su üzerine yapılmış evler hakkında bilgi edineceğiz” denir ve tahtaya su üzerine inşa edilmiş bir evin görseli yansıtılır. Bu konu hakkında daha önceden bildiklerini yazmaları yani beyin fırtınası yapmaları için yine yaklaşık bir buçuk dakika daha verilir ve sonra her öğrencinin yanındakiyle ya da grup arkadaşlarıyla bildiklerini (ön bilgi) paylaşması için bir dakika daha beklenir.

Metnin konusu anlaşıldıktan sonra öğrencilerin metnin konusundaki düşüncelerini yazmaları için tekrar yaklaşık iki dakika daha verilir. Düşüncelerini yazan öğrenciler, gruplarında yazdıklarını toplam beş dakikada paylaşmaları istenir. Öğretmen son olarak öğrencilere “Sizce, metni okuma amacımız nedir?” diye sorar, cevapları öğrenme günlüklerine yazmaları beklenir. Yazılan cevaplar okunduktan sonra öğretmen okuma amacını söyler: “İnsanlar evleri belirli

nedenlerden ötürü su üzerine yaparlar. Bunun nedenleri de okuyacağımız metinde bulunmaktadır” der ve böylelikle önizleme yöntemi tamamlanır.

Devam&Dur Yöntemi: Metni okumaya hazır olan öğrenciler, bu yöntemi metni okurken uygularlar. Eğer metinde bilinmeyen kelime varsa ilgili kelimenin anlamı farklı yollar izlenerek bulunur. Öğrenciler başlangıç dersinde anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını nasıl bulacağını yollarını öğrense de unutabileceklerinden yola çıkarak, araştırmacı tüm sınıfa anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını bulma yollarını sorar. Doğru cevap bulununcaya kadar sınıfta konuşlmaya devam edilir. Anlam bulma yolları tekrar edildikten sonra metin okunurken bilinmeyen kelime olduğunda bu yolların uygulaması gerektiği hatırlatır. Süreç boyunca görevli olan kişinin kelime uzmanları olduğu, grup sözcülerinin de onu denetleyeceği ve tespit edilen bilinmeyen kelimeler ile anlamlarının öğrenme günlüğüne yazılacağı söylenir.

Öğrencilerin tüm yolları kullanmaları teşvik edilmelidir. Yine kelime bulma yollarını sırasıyla uygulamalarına gerek olmadığı, mesela eş anlamlı bir kelime bulunduğu direk dördüncü yönteme geçilebileceği söylenir. Gruplardaki öğrenciler, tüm kelimeleri bildiğini söyleyebilir, bu noktada öğretmen tarafından zor kelimelerden bazıları gruba sorulabilir. Ayrıca grupların genel olarak bilmediği kelimelerin daha fazla üzerinde durulur. Son olarak öğretmen grupları gezerken öğrencilere telafi tekniğini nasıl uyguladıklarını sorarak, zaman zaman geri bildirim verilir.

Birinci okuma; gruptaki tüm öğrenciler metnin belirli yerlerini okuyacak şekilde, grup sözcülerinin yöneticiliğinde, sesli bir şekilde gerçekleşir. Yöntemin temel mantığı; metin okunurken bilinmeyen bir kelime olursa anlamı bilinmeyen kelimenin olduğu paragraf sonunda durdurulur, öğrenci “dur” diyerek gruba bilgi verir ve okuma yarıda kesilir. Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamı bulunur, ondan sonra yeni paragraf okumaya devam edilir. Bu şekilde metin bir defa okunmuş olur.

Tüm gruplar birinci okumalarını tamandıktan sonra öğretmen “duba” kelimesi için grupların kelime bulma tekniğinin kullanılıp, kullanılmadığını sorar. Kullananlar için “kelimenin anlamına nasıl ulaştınız” sorusu sorulurken,

kullanmayan grupların daha önce bu kelime ile nerede karşılaştıkları sorulur. Kelimenin anlamını bilmeyen ve kelime bulma tekniği uygulamayan bir grup olursa tekniği kullanmalarının faydaları tekrarlanır ve metinde bilinmeyen kelime olması halinde metnin tam anlaşılmayacağı hatırlatılır. Böyle bir grup tespit edilirse, kelimenin anlamı diğer gruplarca tekrar edilir ve o grubun o bölümü tekrar okumaları istenir.

İlk okuma devam et, dur sistematığıyla işler. Metne ait anlamı bilinmeyen kelime kalmadıktan sonra bir kez de grup halinde, durmadan, sessiz bir şekilde metin okutulur. İkinci okumadan sonra özünü öğren yöntemine geçileceği söylenir.

Özünü Öğren Yöntemi: Metin okunduktan sonra öğrencilerin ilk olarak “Bu metinden nasıl bir ders çıkardım” diye düşünmesi istenir. Ana fikir bulunurken her grup öncelikle metnin birinci paragrafını yaklaşık yirmi beş kelimeye, birinci paragrafın özeti ile ikinci paragrafı birleştirerek yeni bir yaklaşık yirmi beş kelimeye, en son parafa gelinceye kadar her paragrafı birbiriyle birleştirerek toplam yaklaşık yirmi beş kelimelik fikir belirleyeceği hatırlatılır. En son elde edilen yirmi beş kelime de yaklaşık on kelimeye indirilerek metnin özüne ulaşılacağı ve ulaşılan bu öz kelimenin öğrenme günlüğünde yer alan “Ana Fikir” bölümüne yazılacağı söylenir. Bu işlem için yaklaşık on beş dakika ayrılır.

Öğrencilerin buldukları ana fikirleri gruplarında yaklaşık beş dakika boyunca paylaşmaları istenir. Gruptaki herkesin bir ana fikir yazması gerektiği, ana fikir bulma uzmanının bu durumu denetleyeceği söylenir. Ana fikir belirleyemeyen öğrenci varsa uzman ona yardım eder. Gruptaki her öğrenci kendi bulduğu ana fikri paylaştıktan sonra grup olarak ortak bir ana fikirde uzlaşmaları, uzlaşılan ana fikri büyük puntolarla bir kartona ve öğrenme günlüğüne yazmaları gerektiği belirtilir. Ortak ana fikir bulunurken görevli ana fikir uzmanının grubu yönlendirmesi gerektiği anlatılır. Tüm gruptaki sözcüler kendi ana fikirlerini sınıfa sunarlar. Tüm ana fikirler paylaşıldıktan sonra sınıfın ana fikir rubriği yardımıyla her fikri oylamaları ve tek bir ana fikri belirlenir. Bu işlem yaklaşık on beş dakika sürer.

Yöntem uygulanmadan önce öğretmen okunacak metnin ana fikrini kendisi çıkarmalıdır. Önceden ana fikri çıkarmak, öğrencilerin bulduğu fikirlerle kendisinin

bulduğu fikri karşılaştırmaya olanak sağlayacaktır. Gruplar ana fikirlerini sunarken öğretmen de onlara geri bildirimler verir. Bunun yanında gruplar, elde ettikleri ana fikirlerin en önemli bilgiyi içerdiğini ispatlamak adına metinden kanıtlar göstermeye teşvik edilir.

Metni Gözden Geçirme Yöntemi: Metni gözden geçirme yöntemi metni anlama sürecinin son basamağını oluşturduğu için metnin anlaşılıp, anlaşılmadığının test edileceği sonuç kısmını oluşturduğu hatırlatılır. Yöntem uygulanırken, öğrencilerin metinle ilgili üç tip soru hazırlaması gerektiği anlatılır. Bu soru tiplerinin ne olduğu öğrencilere hatırlatılır:

1. Tip; Cevabı metinde; bu soru tipi önemli ayrıntıları ve fikirleri belirlemeye yarar. Cevapları metnin içinden ve tek bir yerden bulunur.
2. Tip; Düşün ve araştır; öğrencilerin bir metin içindeki temel fikirler arasında bağlantı kurmalarında yardımcı olur; örneğin, bilgileri karşılaştırmak. Unutulmamalıdır ki istenen cevap metnin birkaç yerinde bulunmaktadır.
3. Tip; Yazar ve okuyucu; öğrencilerin okuyucunun önceden sahip olduğu bilgi ve deneyimiyle, metin içinde yer alan önemli bilgiler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olacak tipte hazırlanmalıdır. Cevap okuyucunun zihnindeki ve metindeki bilginin birlikte sentezlenmesiyle oluşturulur.

Yazılan soruların cevaplarının da yazılacağı ve birkaçının paylaşılması istenir. Öğretmenin beğendiği sorulara “Bu harika bir soru. Bu soruya vereceğiniz cevap metni anlamanızı oldukça kolaylaştıracaktır” geri dönütü verilir. Son olarak metinle ilgili ne öğrenildiği ve neyin eksik kaldığının öğrenme günlüğüne yazılmasıyla metni işleme süreci sona erer.

Dersin Sonu: Öğrencilere metni okurken, uyguladığımız işbirlikçi stratejik okuma modelini beğenip, beğenmedikleri ve modelin genel olarak önemi sorulur, cevaplar tartışılır. Bir sonraki derse yöntemlerin işlem basamaklarını hatırlatmaya gerek kalmadan öğrenmeleri gerektiği söylenir. Öğrencilere poşet dosya dağıtılır ve öğrenme günlüklerini buraya koymaları belirtilir. Dosyalar toplanır, ders sonlandırılır.

II. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: 4

KONU: Bilgilendirici Metinlerle Okuduğunu Anlama

KAZANIMLAR:

- 1.Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- 2.Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- 3.Metin türlerini ayırt eder.
- 4.Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.
- 5.Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.
6. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.
7. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.
8. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
9. Okuduğu metnin konusunu belirler.
- 10 Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
11. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

MATERYALLER: “İstanbul’un Martıları” metni, martı görselleri, martı sesi, öğrenme günlüğü.

SÜRE: 40+40+40+40 dakika (2 gün)

GİRİŞ:

Metin sesli okunmaya başlamadan önce grupların kendi içinde işbirlikçi stratejik okuma modeline ait ve metin boyunca uygulayacağı dört temel yöntemi kâğıtlara yazmaları istenir. Yöntem ve teknikleri hatırlamayan öğrenciler varsa

grup içerisinde hatırlama ve geçmiş çalışmalara göz gezdirmeleri için ortalama birkaç dakika verilir.

Öğrencilere “İstanbul’un Martıları” isimli metnin İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeline göre işleneceği söylenir. Öncelikle öğrencilerin hepsine metnin fotokopisi dağıtılır.

İstanbul'un Martıları

İstanbul’u hiç görmeyenlerimiz bile şiirler, şarkılar ve televizyon programları sayesinde bu şehirde martıların yaşadığını öğrenmiştir. Hatta martı denince gözümüzün önüne hemen vapurdan kuşlara simit atan insanlar ve bu simitleri havada ustalıkla yakalayan büyük beyaz kuşlar gelir.

Martılar çoğunlukla deniz ve göl kıyılarında yaşar. Martıların farklı türleri farklı özelliklere sahiptir. Özellikle boyları çok değişiklik gösterir. Küçük martının kanatlarının bir uçtan diğerine uzunluğu yaklaşık 70 santimetre iken, büyük kara sırtlı martının 170 santimetreye ulaşabilir.

“Martıların” birçoğu beyaz veya gri renktedir. Ancak bacakları, gagaları ve kanatlarının üzerindeki renkler türlere göre farklılık gösterir. İstanbul’un belki de en yaygın martı türü gümüş martıdır. Gümüş martıları yalnızca denizin üzerinde görmeyiz, bu kuşlar geceleri binaların çatılarında durur. Gece boyunca çıkardıkları yüksek ses her yerden duyulabilir. Gümüş martılar, sarı renkli gagalarıyla ve bacaklarıyla diğer birçok martıdan kolayca ayırt edilebilen kuşlardır.

İstanbul’da yaygın görülen bir başka martı türü ise karabaş martıdır. Bu martı, gümüş martıdan daha küçüktür. İlkbahar ve yaz aylarında yuvalamak için farklı bölgelere giden karabaş martılar, kış aylarını geçirmek için İstanbul’a geri gelir. Karabaş martılar, gümüş martıların aksine İstanbul’da denizden uzaklaşmayı tercih etmezler. Bu nedenle onları iç bölgelerdeki çatılarda görmek pek mümkün değildir. Karabaş martıların başlarındaki tüyler doğum döneminde kahverengi iken kışın beyazdır.

İstanbul’da farklı mevsimlerde başka martı türleri de görülebilir. İlkbahar ve sonbaharda göç ederken boğazdan geçen Akdeniz martılarına ve ince gagalı martılara rastlayabilirsiniz. Bunun yanında simsiyah kanatlarıyla diğer martılardan hemen ayrılan kara sırtlı martılara ve İstanbul’a sadece kış aylarında gelen küçük gümüş martılar da göze çarpan türlerdendir.

Tüm bu martı çeşidinin yanında büyük kara sırtlı martı, en nadir görülen çeşitlerden birisidir. Büyük kara sırtlı martının büyük bir gagası ve oldukça uzun kanatları var. Bu kuşlardan birkaçı geçen kış aylarında İstanbul’a gelmiş ve kuş gözlemcilerinin, fotoğraf tutkunlarının ilgisini çekmişti. Bu kuşu görmek isteyen birçok insan o dönemde farklı kentlerden İstanbul’a gelmişti.

Bilim Çocuk Dergisi / Ağustos 2016

Düzenlenmiştir

Önizleme Yöntemi: Öğrencilerin metni okumadan önce 2-3 dakika boyunca;

- Parçanın başlığına,

- Tırnak içine alınmış anahtar sözcüklere,
- İlk ve son cümleyi okumaları,
- Varsa resim, tablo, grafik veya diğer önemli bilgilere göz gezdirmeleri istenir.

Tarama işlemi tamamlandıktan sonra öğrencilerin metnin konusu hakkında tahminlerde bulunması istenir. Öğrencilerin tahminlerini öğrenme günlüklerine yazmaları için yaklaşık bir buçuk dakika daha verilir, bir dakika içinde de fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.

Sonra öğrencilere sadece “martı sesi” dinletilir, martı görselleri gösterilir. Dinletilen sesteki, gösterilen resimlerden sonra öğrencilere bu kuşun adı sorulur, cevaplar alınır. Öğretmen daha sonra: “Günün konusu martılar. Bugün martılar hakkında bilgi edineceğiniz” der ve öğrencilerin metnin konusu olan martılar hakkındaki düşüncelerini yazmaları, daha önce bir yerde martı görüp görmedikleri sorulur ve sorunun cevabını öğrenme günlüğüne yazmaları için tekrar ortalama iki dakika daha verilir. Düşüncelerini yazan öğrenciler, gruplarında yazdıklarını toplam beş dakikada paylaşmaları istenir.

Öğretmen son olarak öğrencilere “Sizce, metni okuma amacımız nedir?” diye sorar, cevapları öğrenme günlüklerine yazmaları beklenir. Yazılan cevaplar okunduktan sonra öğretmen okuma amacını söyler: “Martılar ülkemizde en sık görülen kuş çeşitlerinden birisidir. Onlar hakkında bilgi edinmek bizleri oldukça mutlu edecek ve bilgi dağarcığımızı geliştirecek.” der ve böylelikle önizleme tamamlanır.

Devam&Dur Yöntemi: Artık metni okumaya hazır olan öğrenciler, birinci okuma da grup sözcüsünün yönetiminde okumaya başlarlar. Grup sözcüsünün grubuna “Her paragrafın sonunda bilinmeyen kelime olursa metni okumayı durduracağız” geri dönütünü vereceği hatırlatılır. Grupta herhangi bir öğrenci okumayı durdurduğunda, kelime uzmanı grubuna;

-Bilinmeyen bu kelimenin anlamını bilen var mı, diye sorar. Eğer kelimeyi bilen herhangi bir öğrenci çıkmazsa kelime bulma tekniği uygulanmaya başlanır. Teknikle kelime bulunmazsa öğretmenin vereceği ipuçlarıyla teknik desteklenir ve

kelimenin anlamı buldurulur. Kelimelerin anlamlarının tamamı bulunduktan ve birinci okuma tamamlandıktan sonra grup içerisinde her öğrencinin metni bir kez de sessiz okuyacağı söylenir. Grup içinde tüm öğrencilerin sessiz okuma yaptığından grup sözcüsü emin olmalıdır.

Öğretmen “kuş gözlemcileri” kelimesi için kelime bulma tekniğinin kullanılıp, kullanılmadığını sorar. Kullananlar için “kelimenin anlamına nasıl ulaştınız” sorusu sorulurken, kullanmayan grupların kelimeyi grup halinde drama ile anlatmaları istenir. Dramayı uygulamadan önce ilgili gruba yaklaşık birkaç dakika verilir.

Özünü Öğren Yöntemi: Metin okunduktan sonra grup sözcüsü ana fikir belirleme uzmanına dönüp “senden yardım alma zamanımız geldi” diyeceği hatırlatılır. Ana fikir bulunurken, ana fikir uzmanı rehberlik eder. Uzman arkadaşlarına “Sizce bu metinde kim önemlidir? Metnin en önemli yeri neresidir?” şeklinde sorular sorar. Sorulara verilen cevaplardan sonra metnin birinci paragrafını yaklaşık yirmi beş kelimeye, birinci paragrafın özeti ile ikinci paragrafı birleştirerek yeni bir yaklaşık yirmi beş kelimeye, en son parafa gelinceye kadar her paragrafı birbiriyle birleştirerek toplam yaklaşık yirmi beş kelimelik fikir belirleyeceği hatırlatılır. En son elde edilen yirmi beş kelime de yaklaşık en çok on kelimeye indirilerek metnin özüne ulaşılacağı ve ulaşılan bu öz kelimenin öğrenme günlüğünde yer alan “Ana Fikir” bölümüne yazılacağı söylenir. Bu işlem için yaklaşık on beş dakika ayrılır.

Öğrencilerin buldukları ana fikirleri gruplarında yaklaşık beş dakika boyunca paylaşımları istenir. Gruptaki her öğrenci kendi bulduğu ana fikri paylaştıktan sonra grup olarak ortak bir ana fikirde uzlaşmaları ve her grubun bir adet ana fikrinin olması gerektiği ve bu ana fikrin de öğrenme günlüğüne yazılacağı belirtilir. Ortak ana fikir bulunurken görevli ana fikir uzmanının grubu yönlendirmesi gerektiği anlatılır. Tüm gruplardaki sözcüler kendi ana fikirlerini sınıfa sunarlar. Tüm ana fikirler paylaşıldıktan sonra sınıfın ana fikir rubriği yardımıyla her fikri oylamaları ve tek bir ana fikri belirlenir. Bu işlem yaklaşık on beş dakika sürer. Gruplar ana fikirlerini sunarken öğretmen de onlara geri bildirimler verir. Bunun yanında gruplar, elde ettikleri ana fikirlerin en önemli

bilgiyi içerdigini ispatlamak adına metinden kanıtlar göstermeye teşvik edilir. Son olarak sınıfın metne ait tek bir ana fikri bulunduktan sonra metni gözden geçirme yöntemine geçilir.

Metni Gözden Geçirme Yöntemi: Metni gözden geçirirken öğrencilerin daha önce öğrendikleri üç farklı tipte soru üretmeleri ve ürettikleri soruların cevaplarını yazmaları istenir. Hazırlanan soru ve cevapların öğrenci günlüğüne yazılacağı hatırlatılır. Tüm bu hatırlatmayı soru uzmanı yapar.

Yazılan sorulardan sonra 3-2-1 tekniğinin uygulanacağı söylenir. Teknik uygulanırken öğrenme günlüğüne üç tane önemli düşünceyi, iki tane ilginç fikri, bir tane de halen öğrenmek istenen düşüncenin yazılması gerektiği anlatılır. Bu teknik için öğrencilere yaklaşık beş dakika süre verilir.

Dersin Sonu: Öğrencilere bir sonraki derse stratejinin işlem basamaklarını sözel olarak söyleyecekleri geri bildirim verilir. Öğrencilere poşet dosya dağıtılır ve öğrenme günlüklerini buraya koymaları belirtilir. Dosyalar toplanır, ders sonlandırılır.

III. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: 4

KONU: Bilgilendirici Metinlerle Okuduğunu Anlama

KAZANIMLAR:

- 1.Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- 2.Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- 3.Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.
- 4.Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.
5. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.
6. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanıır
7. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
8. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- 9.Okuduğu metnin konusunu belirler.
- 10.Metin ana fikri/ana duygusunu belirler.
11. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.

MATERYALLER: Öğrenme günlüğü, “Bu Geçitler Yaban Hayvanları İçin” metni, metinle ilgili görseller.

SÜRE: 40+40+40+40 dakika (2 gün)

GİRİŞ:

Metin sesli okunmadan önce öğrencilere işbirlikçi stratejik okuma modeli tekrar hatırlatılır. Yöntem hatırlatılırken öğrencilerin metin boyunca uygulayacağı dört temel yöntemi sözlü olarak söylemesi istenir ve önizleme yönteminin

uygulanmasıyla derse başlanır. Öğrencilere “Bu Geçitler Yaban Hayvanları İçin” metninin İşbirlikçi Stratejik Modeli ile işleneceği söylenir. Öncelikle öğrencilerin hepsine metnin fotokopisi ve öğrenme günlükleri dağıtılır.

Bu Geçitler Yaban Hayvanları İçin

Ormanlar, bozkırlar, fundalıklar ve çayırlar... Bunların hepsi de yaban hayvanlarının doğal yaşam alanları. Memeliler, sürüngenler, böcekler ve daha pek çok hayvan çeşidi burada yaşıyor, besin gereksinimlerini burada karşılıyorlar. Ayrıca hayatlarına burada devam ediyorlar. Ancak bu hayvanların son dönemlerde bazı problemleri var. Özellikle karayolları ve demiryolları gibi ulaşım ağları nedeniyle yaşam alanları bölünüyor.

Hayvanların yaşam alanlarının yapılaşma nedeniyle bölünmesi, yaşamlarını pek çok açıdan olumsuz etkiliyor. Örneğin bir hayvan su kaynağına ulaşır, su içmek için karayolunu geçmek zorundaysa bu yolu kullanan taşıtlar nedeniyle zarar görebiliyor.

Karayollarının ve demiryollarının yaşam alanlarını bölmesi bu hayvanların yaşam alanlarının daralması anlamına geliyor. Bu da daralan bir alanda yaşamakla ilgili birtakım sorunları beraberinde getiriyor.

Tüm bu sorunları çözmek amacıyla insanlar yaban hayvanları için özel olarak üst geçitler ve alt geçitler yapıyorlar. Bu geçitler sayesinde hayvanlar zarar görmeden karşıdan karşıya geçebiliyorlar.

Yapılan üst geçitlerin yüzeyi toprakla kapatılıyor. Böylece hayvanlar için doğal bir zemin hazırlanmış oluyor. Öyle ki bu zeminde bitkiler ve ağaçlar bile yetişebiliyor. Bu üst geçitleri çoğunlukla geyik, tilki, kurt gibi büyük memeli hayvanlar; alt geçitleri ise yılan ve kertenkele gibi sürüngenlerle, kurbağa ve diğer bazı küçük hayvanlar kullanıyor.

Ülkemizde bu geçitlere örnek olacak, Toros Dağları üzerinde yer alan Gülek Geçidi'nde bir köprü yani üst geçit var. Gülek Geçidi Mersin ve Adana kentlerinin sınırlarında yer almakta olup, yaban hayvanlarının geçişlerine olanak verdiği için “Orman Köprüsü” olarak da bilinmektedir. Bu üst geçit Akdeniz ve İç Anadolu Bölgeleri'ni birbirine bağlayan yol üzerinde bulunuyor.

Ülkemizde ayrıca Marmara Bölgesi'nde yapılan otoyol üzerinde, yapımı tamamlanmak üzere olan başka bir üst geçit daha var. Yapılmakta olan bu üst geçitte de bitkilendirme çalışmaları yapılarak hem ortam görüntüsü korunacak hem de hayvanlar güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçebilecekler.

Bilim Çocuk Dergisi / Ekim 2016

Düzenlenmiştir

Önizleme Yöntemi: Öğrencilerin metni okumadan önce 2-3 dakika boyunca;

- Parçanın başlığına,
- Tırnak içine alınmış anahtar sözcüklere,
- Varsa resim, tablo, grafik veya diğer önemli bilgilere göz gezdirmeleri istenir.

Tarama işlemi tamamlandıktan sonra projeksiyondan tahtaya aşağıdaki sorular yansıtılır:

“Bence okuyacağımız metin..... ile ilgilidir.”

“Ben bu metinle öğreneceğim”

Yukarıdaki sorulara cevap yazmaları ve grup içerisinde tartışmaları söylenir. Bu işlem yaklaşık beş dakika sürer. Grup içi tartışmalardan sonra öğretmen konuyu söyler.

“Günün konusunun: Yaban hayvanlarının yaşam alanlarını bölen karayollarından zarar görmemeleri için yapılan köprüler. Bugün bu köprüler hakkında bilgi edineceğiz” denir.

Daha sonra “Şuan yaban hayvanları ve yaşam alanları hakkında ne biliyorsunuz?” sorusu sorulur. Birkaç dakika düşünceleri için fırsat verilir ve cevaplarını öğrenme günlüklerine yazmaları istenir.

“Şimdi yazdıklarınızı grubunuzla paylaşın, birbirinizi dinleyin ve olabildiğince fikirlerinizi grup içerisinde beyan edin. Başlayabilirsiniz.” dedikten sonra grup sunumlarını tamamlayan gruplar bu sefer ayağa kalkar. Ayağa kalkmak onların dikkatlerini toparlamalarına da yardımcı olur. Tüm sınıf ayağa kalktıktan sonra öğrenciler yerine oturtulur ve 2 adet anahtar kelime verilir: “Doğal yaşam alanı” ve “Yaban hayvanları”. Her anahtar kelime ile kelimenin anlamını içeren görsel gösterilir, ilgili sesler dinletilir.

Öğretmen son olarak öğrencilere “Sizce, metni okuma amacımız nedir?” diye sorar, cevapları öğrenme günlüklerine yazmaları beklenir. Yazılan cevaplar okunduktan sonra öğretmen okuma amacını söyler: Doğal hayatta yaşayan hayvanları korumak gereklidir. Bugünkü metnin amacı da onları koruma yollarından birisini sizlere anlatmaktır.

Devam&Dur Yöntemi: Metni okumaya hazır olan öğrenciler, bu yöntemi metni okurken uygularlar. Bu bölümü kelime uzmanı yönetir. Kelime uzmanı her paragrafın başında devam mı dur mu, diye sorar. Eğer bilinmeyen kelime varsa kelime uzmanı “Bu kelimenin anlamını bilen var mı” diye sorar. Eğer kelimenin

anlamını bilen varsa anlamı söylemesi istenir ve kelimenin anlamı kontrol edilir. Eğer kelimenin anlamını bilen yoksa kelime bulma tekniği uygulanır.

Öğretmen zaman zaman grupları kontrol eder. Bütün kelimeleri bildiğini düşünen grup varsa “Tüm kelimeleri biliyorsunuz gibi ama örneğin fundalık nedir?” diye sorar. Cevaplar alınır, eğer kelimenin anlamı bilinmiyorsa kelime bulma tekniğinin faydaları anlatılır.

İlk okuma devam et, dur sistematığıyla işler. Metne ait anlamı bilinmeyen kelime kalmadıktan sonra bir kez de grup halinde, durmadan, sessiz metin okutulur. İkinci okumadan sonra ana fikir bölümüne geçilir.

Özünü Öğren Yöntemi: Metin okunduktan sonra öğrencilerin ilk olarak “Bu metinden nasıl bir ders çıkardım” diye düşünmesi istenir. Bu bölümü yönetecek kişi ana fikir uzmanıdır. Ana fikir uzmanı gruba “Metindeki en önemli kişi ve olay nedir? Tartışalım.” der. İki dakikalık tartışmadan sonra “Herkes aynı fikirde mi?” diye sorar. Ortaya çıkan bu fikrin 10 kelimeyi geçmemesi gerekmektedir. Gruptaki herkesin bir ana fikir yazdığını, ana fikir bulma uzmanının denetleyeceği ve bugün ana fikrin biraz daha farklı bir yollar bulunacağı hatırlatılır. Ana fikir belirleyemeyen öğrenci varsa uzman ona yardım eder. “Senin ana fikrin daha iyi nasıl olabilir?” der.

Gruptaki her öğrenci kendi bulduğu ana fikri paylaştıktan sonra grup olarak ortak bir ana fikirde uzlaşmaları ve her grubun bir adet ana fikrinin olması gerektiği ve bu ana fikrin de öğrenme günlüğüne yazılacağı belirtilir. Ortak ana fikir bulunurken görevli ana fikir uzmanının grubu yönlendirmesi gerektiği anlatılır. Tüm gruplardaki sözcüler kendi ana fikirlerini sınıfa sunarlar. Bu işlem yaklaşık on dakika sürer.

Yöntem uygulanmadan önce öğretmen okunacak metnin ana fikrini kendisi çıkarmalıdır. Önceden ana fikri çıkarmak, öğrencilerin bulduğu fikirlerle kendisinin bulduğu fikri karşılaştırmaya olanak sağlayacaktır. Gruplar ana fikirlerini sunarken öğretmen de onlara geri bildirimler verir. Bunun yanında gruplar, elde ettikleri ana

fikirlerin en önemli bilgiyi içerdiğini ispatlamak adına metinden kanıtlar göstermeye teşvik edilir.

Metni Gözden Geçirme Yöntemi: Metni gözden geçirme yöntemi metni anlama sürecinin son basamağını oluşturduğu için metnin anlaşılıp, anlaşılmadığının test edileceği sonuç kısmını oluşturduğu hatırlatılır. Bu bölümde kaliteli sorular hazırlaması beklenmektedir. Tabii her sorunun cevabının da verilmesi gerektiği ve hazırlanan soru ve cevapların öğrenci günlüğüne yazılacağı hatırlatılır. Hazırlanan soruların bundan önce olduğu gibi üç tipte olması gerektiği söylenir.

Metni gözden geçirirken hazırlanan sorulardan ve cevaplardan sonra öğrenen içerikler birkaç cümle ile gözden geçirilir. Unutulmaması gereken ve gözden geçirirken yapılması gerekenin “ilginç fikirler değil önemli fikirlerin” tespiti olduğu söylenir. Önemli fikirler yazılırken 3-2-1 tekniğinin uygulanacağı söylenir. Teknik uygulanırken öğrenme günlüğüne üç tane önemli düşüncüyü, iki tane ilginç fikri, bir tane de halen öğrenmek istenen düşüncenin yazılması gerektiği anlatılır. Bu teknik için öğrencilere yaklaşık beş dakika süre verilir.

Dersin Sonu: Öğrencilere metni okurken, uyguladığımız işbirlikçi stratejik okuma modelini beğenip, beğenmedikleri ve modelin genel olarak önemi sorulur, cevaplar tartışılır. Öğrencilere poşet dosya dağıtılır ve öğrenme günlüklerini buraya koymaları belirtilir. Dosyalar toplanır, ders sonlandırılır.

IV. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: 4

KONU: Bilgilendirici Metinlerle Okuduğunu Anlama

KAZANIMLAR:

- 1.Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- 2.Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- 3.Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.
- 4.Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.
- 5.Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
- 6.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.
- 7.Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.
- 8.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- 9.Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- 10.Okuduğu metnin konusunu belirler.
- 11.Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
12. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.

MATERYALLER: “Saatler” metni, öğrenme günlüğü.

SÜRE: 40+40+40+40 dakika (2 gün)

GİRİŞ:

Öğrencilere “Saatler” isimli metninin İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli ile işleneceği söylenir. Öncelikle öğrencilerin hepsine metnin fotokopisi dağıtılır.

SAATLER

Günde kaç defa saate bakarız? Üç, dört belki de daha fazla. Bizim için çok önemli bir yere sahip olan saatler, iki farklı zaman arasındaki dilimi insanlar tarafından oluşturulan bölümler dâhilinde ölçmeyi sağlar. On iki bölüme ayrılmış olan saatin akrep ve yelkovanının gösterdiği rakamlara göre saati biliriz. Saatler aracılığıyla zamanı sürekli kontrol ederiz.

Saatin insanoğlunun hayatına girişi çok eskilere MÖ 4000’lerde, Mısır’a kadar gider. Mısırlılar, Güneş’in her gün belirli bir zamanda doğup, battığını fark etmişlerdi. Bu sayede öncelikle Mısırlılar dik duran bir cismin gölge boyuna bakarak “Güneş” saatini icat ettiler. Ancak bu saat sadece gün ışığında kullanılabildiği için çok kullanışlı değildi. Bu yüzden günümüzde de kullanılmamaktadır.

Güneş saatinden sonra kum saati ve su saati yapıldı. Bu saatlerinde bazı sorunları keşfedildiği için bir süre kullanıldıktan sonra günümüzde kullanılmamaktadır.

1524’te kurmalı saat, Alman bir usta tarafından yapıldı. 1810 yılına geldiğimizde saatin cepten kola geçişini görmekteyiz.

1850’lerde ABD’de ilk defa bir saat fabrikası kuruldu ve bu fabrika seri üretime geçti. 1970’lere geldiğinde ise ilk elektronik saatlerin üretildiğini görmekteyiz. Günümüzde masa saatleri, duvar saatleri gibi birçok çeşidi bulunan saatleri bilim tarihçileri güneş saati, kum saati, su saati, ateş saati, mekanik saat, kuvars saat ve atom saati olarak çeşitlendirmekte.

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler, saat endüstrisinde olağanüstü yeniliklerin uygulamaya konmasını sağlamıştır. Bunların başında kuvars saatler gelmektedir. 1980’lerde kuvarsin saat endüstrisinde kullanımı İsviçre, ABD ve Japonya’da aynı dönemlerde gerçekleşti. Kuvarslar sayesinde, enerjisini bir yıldan fazla ömürlü pillerden sağlayan saatler yapıldı ve günümüzde en sık kullandığımız saat türü olmuştur.

Saat tüm bu tarihsel gelişimi ve zamanı ölçmesinin yanı sıra bir moda ikonudur. Bir aksesuar olarak taşınmasında, sevdiğimiz kişilere hediye edilmesinde, hatıralarda, insandan ayrılmaz bir nesnedir.

Artık zamana bağlı modern hayatlarda her geçen gün daha hassas hale gelen saatlere ihtiyaç duyuluyor.

Çevremizde ne zaman bir saate rastlarsak, onu inceleyelim ve şu sözleri hatırlayalım: “Saatin tik takları bize hayatın her anından faydalanmamız gerektiğini haber verir...”.

TSE ÖNCÜ ÇOCUK DERGİSİ / Temmuz, Ağustos, Eylül 2016

Düzenlenmiştir

Önizleme Yöntemi: Öğrencilerin metni okumadan önce 2-3 dakika boyunca;

- Parçanın başlığına,
- Tırnak içine alınmış anahtar sözcüklere,
- İlk ve son cümleyi okumaları,

- Varsa resim, tablo, grafik veya diğer önemli bilgilere göz gezdirmeleri istenir.

Tarama işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen “Bugünkü metnimizin konusu saatlerin tarihsel gelişimidir. Bu konuyu öğrenme günlüğünüze yazmanızı istiyorum” der. Bir dakika yazma için süre verildikten sonra “Sizce saat kullanmamızın sebebi ne olabilir?” diye sorulur ve öğrencilerin beyin fırtınası yapmaları istenir. Öğrenciler gruplarında sorunun cevabını tartışılırlar. Bir, iki öğrencinin cevaplarını sınıfla paylaşmaları istenir. Daha sonra “Şuan saatler hakkında ne biliyorsunuz?” diye sorulur. Düşüncelerini yazan öğrenciler, gruplarında yazdıklarını toplam beş dakikada paylaşmaları istenir.

Öğretmen son olarak öğrencilere “Sizce, metni okuma amacımız nedir?” diye sorar, cevapları öğrenme günlüklerine yazmaları beklenir. Yazılan cevaplar okunduktan sonra öğretmen okuma amacını söyler: “Saatler günlük hayatımızda sıklıkla kullandığımız bir araçtır. Okuyacağımız metinde saatlerle ilgili detaylı bilgiler yer almaktadır” der ve böylelikle önizleme yöntemi tamamlanır.

Devam&Dur Yöntemi: Metni okumaya hazır olan öğrenciler, bu yöntemi metni okurken uygularlar. Bu bölümü kelime uzmanı yönetir. Kelime uzmanı her paragrafın başında devam mı dur mu, diye sorar. Eğer bilinmeyen kelime varsa kelime uzmanı “Bu kelimenin anlamını bilen var mı” diye sorar. Eğer kelimenin anlamını bilen varsa anlamı söylemesi istenir ve kelimenin anlamı kontrol edilir. Eğer kelimenin anlamını bilen yoksa kelime bulma tekniği uygulanır.

Öğretmen “moda ikonu” kelimesi için kelime bulma tekniğinin kullanılıp, kullanılmadığını sorar. Kullananlar için “kelimenin anlamına nasıl ulaştınız” sorusu sorulurken, kullanmayan grupların kelimeyi anlatmaları istenir.

Özünü Öğren Yöntemi: Metin okunduktan sonra grup sözcüsü ana fikir belirleme uzmanına dönüp “senden yardım alma zamanımız geldi” diyeceği hatırlatılır. Ana fikir bulunurken, ana fikir uzmanı rehberlik eder. Uzman arkadaşlarına “Sizce bu metinde kim önemlidir? Metnin en önemli yeri neresidir?” şeklinde soru sorar. Sorulara verilen cevaplardan sonra metnin birinci paragrafını yaklaşık yirmi beş kelimeye, birinci paragrafın özeti ile ikinci paragrafı birleştirerek yeni bir yaklaşık

yirmi beş kelimeye, en son parafa gelinceye kadar her paragrafı birbiriyle birleştirerek toplam yaklaşık yirmi beş kelimelik fikir belirleyeceği hatırlatılır. En son elde edilen yirmi beş kelime de yaklaşık en çok on kelimeye indirilerek metnin özüne ulaşılabacağı ve ulaşılan bu öz kelimenin öğrenme günlüğünde yer alan “Ana Fikir” bölümüne yazılacağı söylenir. Bu işlem için yaklaşık on beş dakika ayrılır.

Öğrencilerin buldukları ana fikirler gruplarında yaklaşık beş dakika boyunca paylaşımları istenir. Gruptaki her öğrenci kendi bulduğu ana fikri paylaştıktan sonra grup olarak ortak bir ana fikirde uzlaşmaları ve her grubun bir adet ana fikrinin olması gerektiği ve bu ana fikrin de öğrenme günlüğüne yazılacağı belirtilir. Ortak ana fikir bulunurken görevli ana fikir uzmanının grubu yönlendirmesi gerektiği anlatılır. Tüm gruplardaki sözcüler kendi ana fikirlerini sınıfa sunarlar. Tüm ana fikirler paylaşıldıktan sonra sınıfın ana fikir rubriği yardımıyla her fikri oylamaları ve tek bir ana fikri belirlenir. Bu işlem yaklaşık on dakika sürer. Gruplar ana fikirlerini sunarken öğretmen de onlara geri bildirimler verir. Bunun yanında gruplar, elde ettikleri ana fikirlerin en önemli bilgiyi içerdiğini ispatlamak adına metinden kanıtlar göstermeye teşvik edilir. Son olarak sınıfın ana fikri bulunduktan sonra metni gözden geçirme yöntemine geçilir.

Metni Gözden Geçirme Yöntemi: Metni gözden geçirirken öğrencilerin daha önce öğrendikleri üç farklı tipte soru üretmeleri ve ürettikleri soruların cevaplarını yazmaları istenir. Hazırlanan soru ve cevapların öğrenci günlüğüne yazılacağı hatırlatılır. Tüm bu hatırlatmayı soru uzmanı yapar.

Yazılan sorulardan sonra 3-2-1 tekniğinin uygulanacağı söylenir. Teknik uygulanırken öğrenme günlüğüne üç tane önemli düşünceyi, iki tane ilginç fikri, bir tane de halen öğrenmek istenen düşüncenin yazılması gerektiği anlatılır. Bu teknik için öğrencilere yaklaşık beş dakika süre verilir.

Dersin Sonu: Öğrencilere bir sonraki derse stratejinin işlem basamaklarını sözel olarak söyleyecekleri geri bildirimleri verilir. Öğrencilere poşet dosya dağıtılır ve öğrenme günlüklerini buraya koymaları belirtilir. Dosyalar toplanır, ders sonlandırılır.

V. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: 4

KONU: Bilgilendirici Metinlerle Okuduğunu Anlama

KAZANIMLAR:

- 1.Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- 2.Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- 3.Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.
- 4.Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.
5. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.
6. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanıır
7. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- 8.Okuduğu metnin konusunu belirler.
- 9.Metin ana fikri/ana duygusunu belirler.
10. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.

MATERYALLER: Öğrenme günlüğü, “Özçekim yapmak ister misiniz?” metni, metinle ilgili görseller.

SÜRE: 40+40+40+40 dakika (2 gün)

GİRİŞ:

Öğrencilere “Özçekim Yapmak İster Misiniz” metninin İşbirlikçi Stratejik Okuma Modeli ile işleneceği söylenir. Öncelikle öğrencilerin hepsine metnin fotokopisi ve öğrenme günlükleri dağıtılır.

Özçekim Yapmak İster Misiniz?

2000’li yılların başında hayatımıza yeni bir sözcük girdi: İngilizce adıyla “Selfie” ya da Türkçe’de son birkaç yıldır kullanılan adıyla “Özçekim”. Özçekim bir kişinin kendisini çektiği fotoğrafa deniliyor. Bu fotoğrafta kişi kendisini ya da kendisinin de içinde bulunduğu bir grubu yine kendisi çekiyor. Sonrada genellikle bunu bir sosyal paylaşım sitesinde paylaşarak fotoğrafın arkadaşları ve takipçileri tarafından görülmesini sağlıyor.

İngiltere’de yer alan Oxford Sözlükleri her yıl, o yıl sosyal paylaşım sitelerinde en çok kullanılan sözcüklerden birisini yılın sözcüğü olarak seçiyor. Selfie sözcüğü, Oxford Sözlükleri tarafından 2013’te yılın sözcüğü olarak ilan edildi. Türk Dil Kurumu Bilim Kurulu üyeleri ise 22 Mayıs 2014 tarihinde yaptıkları toplantı sonrasında selfie sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak özçekim kelimesinin kullanılması gerektiğini duyurdular.

Özçekim yapmanın elbette pek çok inceliği var. Bunların çoğu iyi fotoğraf çekmekle ilgili. Öncelikle fotoğrafı doğru ışıkta çekmek gerekiyor. Özçekim yaparken ışık karşıya alınırsa daha ayrıntılı ve renklerin daha belirgin olduğu görüntüler elde edilebilir. Yine fotoğraf makinesi ya da akıllı telefon yere paralel olarak ancak normalden biraz yukarıda tutulmalı ki fotoğrafta yer alması istenen herkes ve her şey fotoğraf karesine sığsın.

Özçekim halen pek çok kişi tarafından yapılmakta ve paylaşılmakta. En özel özçekimler arasında ünlü kişilerle yapılan, uzayda yapılan ve güzel manzaraların ya da önemli yapıların önünde yapılan özçekimler bulunmakta. Yine insanların evlerinde besledikleri hayvanlarla özçekim yapmaları kulağa normal gelirken daha önce karşılaşmadıkları ya da karşılaşmalarının çok da kolay olmadığı hayvanlarla özçekim yapmaları oldukça ilginç görüntüler ortaya çıkarabiliyor. Yabani hayvanlarla yapılan özçekimler bu ilginç duruma örnek olarak verilebilir.

Tüm bu güzel özelliklerinin yanında insanlar özçekim yapmaya odaklandıklarında çevrelerindeki tehlikenin farkına varamayabiliyorlar. Sonunda da bazı kazalar yaşanabiliyor. Bu nedenle özçekim yaparken çevremizin güvenli olduğundan emin olmalıyız. Düşebileceğimiz yüksek yerlerden, araç trafiği olan bölgelerden ya da tehlikeli hayvanların doğal yaşam alanlarından uzak durmalıyız.

Uzmanlar çok hızlı bir şekilde yayılan özçekim modasının bir tür bağımlılığa dönüşebileceği uyarısında da bulunmaktalar. Ancak bazı uzmanlara göre özçekim yaparak sosyal paylaşım sitelerine yüklemek kişilerin sosyalleşmelerine ve başkalarıyla iletişim kurmalarına yardımcı olduğu belirtilmekte.

Bilim Çocuk Dergisi / Şubat 2017

Düzenlenmiştir

ÖnizlemeYöntemi: Öğrencilerin metni okumadan önce 2-3 dakika boyunca;

- Parçanın başlığına,
- Tırnak içine alınmış anahtar sözcüklere,

- Varsa resim, tablo, grafik veya diğerk önemli bilgilere göz gezdirmeleri istenir.

Tarama işlemini tamamlandıktan sonra projeksiyondan tahtaya aşağıdaki sorular yansıtılır:

“Bence okuyacağımız metin..... ile ilgilidir.”

“Ben bu metinle öğreneceğim”

Yukarıdaki sorulara cevap yazmaları ve grup içerisinde tartışmaları söylenir. Bu işlem yaklaşık beş dakika sürer. Öğretmen konuyu söylemeden önce cep telefonunu çıkartır ve cep telefonu ile kendisi de fotoğraf karesinin içinde bulunarak sınıfın fotoğrafını çeker”. Daha sonra;

“Hepimizin içinde olduğu bir fotoğraf çektim. Bugünkü metnin konusu: Özçekim yapmak. Özçekim fotoğraf çekmekle ilgilidir. Bugünkü metin de bu fotoğraf çekme yöntemini anlatıyor” der.

Daha sonra “Fotoğraf çekmekle ilgili şuan ne biliyorsunuz?” diye sorar. Birkaç dakika düşünmeleri için fırsat verilir ve cevaplarını öğrenme günlüklerine yazmaları istenir.

“Şimdi yazdıklarınızı grubunuzla paylaşın, birbirinizi dinleyin ve olabildiğince fikirlerinizi grup içerisinde beyan edin. Başlayabilirsiniz.”

Dedikten sonra grup sunumlarını tamamlayan gruplar ayağa kalkar. Ayağa kalkmak onların dikkatlerini toparlamalarına da yardımcı olur. Tüm sınıf ayağa kalktıktan sonra öğrenciler yerine oturtulur.

Öğretmen son olarak öğrencilere “Sizce, metni okuma amacımız nedir?” diye sorar, cevapları öğrenme günlüklerine yazmaları beklenir. Yazılan cevaplar okunduktan sonra öğretmen okuma amacını söyler: Özçekim, günümüzde yaygın olarak kullanılan bir fotoğraf çekme yöntemidir. Metnin amacı nasıl özçekim yapmamız gerektiğini sizlere anlatmaktır.

Devam&Dur Yöntemi: Metni okumaya hazır olan öğrenciler, bu yöntemi metni okurken uygularlar. Bu bölümü kelime uzmanı yönetir. Kelime uzmanı her paragrafın başında devam mı dur mu, diye sorar. Eğer bilinmeyen kelime varsa

kelime uzmanı “Bu kelimenin anlamını bilen var mı” diye sorar. Eğer kelimenin anlamını bilen varsa anlamı söylemesi istenir ve kelimenin anlamı kontrol edilir. Eğer kelimenin anlamını bilen yoksa kelime bulma tekniği uygulanır.

Öğretmen zaman zaman grupları kontrol eder. Bütün kelimeleri bildiğini düşünen grup varsa “Tüm kelimeleri biliyorsunuz gibi ancak bağımlılık kelimesinin anlamı nedir?” diye sorar.

İlk okuma devam et, dur sistematığıyla işler. Metne ait anlamı bilinmeyen kelime kalmadıktan sonra bir kez de grup halinde, durmadan, sessiz metin okutulur. İkinci okumadan sonra ana fikir bölümüne geçilir.

Özünü Öğren Yöntemi: Metin okunduktan sonra öğrencilerin ilk olarak “Bu metinden nasıl bir ders çıkardım” diye düşünmesi istenir. Bu bölümü yönetecek kişi ana fikir uzmanıdır. Ana fikir uzmanı gruba “Metindeki en önemli kişi ve olay nedir? Tartışalım.” der. İki dakikalık tartışmadan sonra “Herkes aynı fikirde mi?” diye sorar. Ortaya çıkan bu fikrin 10 kelimeyi geçmemesi gerekmektedir. Gruptaki herkesin bir ana fikir yazdığını, ana fikir bulma uzmanının denetleyeceği ve bugün ana fikrin biraz daha farklı bir yollar bulunacağı hatırlatılır. Ana fikir belirleyemeyen öğrenci varsa uzman ona yardım eder. “Senin ana fikrin daha iyi nasıl olabilir?” der.

Gruptaki her öğrenci kendi bulduğu ana fikri paylaştıktan sonra grup olarak ortak bir ana fikirde uzlaşmaları ve her grubun bir adet ana fikrinin olması gerektiği ve bu ana fikrin de öğrenme günlüğüne yazılacağı belirtilir. Ortak ana fikir bulunurken görevli ana fikir uzmanının grubu yönlendirmesi gerektiği anlatılır. Tüm gruptaki sözcüler kendi ana fikirlerini sınıfa sunarlar. Bu işlem yaklaşık sekiz dakika sürer.

Yöntem uygulanmadan önce öğretmen okunacak metnin ana fikrini kendisi çıkarmalıdır. Önceden ana fikri çıkarmak, öğrencilerin bulduğu fikirlerle kendisinin bulduğu fikri karşılaştırmaya olanak sağlayacaktır. Gruplar ana fikirlerini sunarken öğretmen de onlara geri bildirimler verir. Bunun yanında gruplar, elde ettikleri ana

fikirlerin en önemli bilgiyi içerdiğini ispatlamak adına metinden kanıtlar göstermeye teşvik edilir.

Metni Gözden Geçirme Yöntemi: Metni gözden geçirme yöntemi metni anlama sürecinin son basamağını oluşturduğu için metnin anlaşılıp, anlaşılmadığının test edileceği sonuç kısmını oluşturduğu hatırlatılır. Bu bölümde kaliteli sorular hazırlaması beklenmektedir. Tabii her sorunun cevabının da verilmesi gerektiği ve hazırlanan soru ve cevapların öğrenci günlüğüne yazılacağı hatırlatılır. Hazırlanan soruların bundan önce olduğu gibi üç tipte olması gerektiği söylenir.

Metni gözden geçirirken hazırlanan sorulardan ve cevaplardan sonra öğrenen içerikler birkaç cümle ile gözden geçirilir. Unutulmaması gereken ve gözden geçirirken yapılması gerekenin “ilginç fikirler değil önemli fikirlerin” tespiti olduğu söylenir. Önemli fikirler yazılırken 3-2-1 tekniğinin uygulanacağı söylenir. Teknik uygulanırken öğrenme günlüğüne üç tane önemli düşüncüyü, iki tane ilginç fikri, bir tane de halen öğrenmek istenen düşüncenin yazılması gerektiği anlatılır. Bu teknik için öğrencilere yaklaşık beş dakika süre verilir.

Dersin Sonu: Öğrencilere metni okuduktan sonra, bugünden itibaren beraber yapacağımız dersler sona erdi. Şimdi sizlerden bazılarınızla uyguladığımız işbirlikçi stratejik okuma modelini beğenip, beğenmedikleri ve modelin genel olarak önemine dair görüşmeler yapacağım, denir. Öğrencilere son olarak poşet dosya dağıtılır ve öğrenme günlüklerini buraya koymaları belirtilir. Dosyalar toplanır, ders sonlandırılır.

İsim-Soyisim _____ Gün _____

Günün Konusu _____



Önizleme Yöntemi

Günün Konusunun Tahminleri: _____
Metnin Konusu Hakkında Ön Bilgiler: _____Anahtar Kelimeler ve Anlamları _____

Metni Okuma Amacı:



Devam - Dur Yöntemi

Anlamını Bilmediğiniz Kelimeleri ve Anlamlarını Yazınız.

= _____

= _____

Ana Fikir Bulma Yöntemi

- Benim Bulduğum Ana Fikir:
- Grubumuzun Bulduğu Ana Fikir:
- Sınıfın Ortak Ana Fikri:



Metni Gözden Geçirme Yöntemi

1.

2.

3.

ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ

İsim-Soyisim _____ Gün 03.05.2018

Günün Konusu (Metnin Adı) Bu Evler Su Üzerinde

Ön Okuma

Günün Konusunun Tahminleri: Suyun üzerinde yaşayan evlerin yapılışı
Metnin Konusu Hakkında Ön Bilgiler: Kırsal kesim, insanların göçüp gitmesi!
ve ya doğal afetlerin azalması

Anahtar Kelimeler ve Anlamları

1. Su Baskını; Herneyse suyla dolması. 2. Kara Yol, insanların ve tüm canlıların yaşadığı yer. 3. Su; Suda bir içecek. All. b. c. d. e. f. g. h. i. j. k. l. m. n. o. p. q. r. s. t. u. v. w. x. y. z.

Metni Okuma Amacı: Bilgi edinmek, Hafızamızı zenginleştirmek, dilimizin gelişmesini sağlamak.

Devam - Dur Stratejisi

Anlamı Bilmediğiniz Kelimeleri ve Anlamlarını Yazınız.

Kelime Anlamı Bulma Stratejisi İşinize Yaradı mı?

Duba	= Kık tarak için kullanılan deniz aracı	1	2	3	4
Bambu	= Pandaların yediği bir bitki	1	2	3	4

Ana Fikir Bulma Stratejisi

Yaşan evlerin farklı türleri vardır. 3. Daha kolay yapılır. Doğal afetlerin etkisini biraz azaltır. 3. ve daha küçük maliyetle yapılır. Benim Bulduğum Ana Fikir: Yaşan evlerin farklı türleri vardır, ayrıca doğal afetlerin etkisinden biraz korunur. Grubumuzun Bulduğu Ana Fikir: Yaşan evlerin farklı türleri vardır, ayrıca doğal afetlerin etkisinden biraz korunur. Sınıfın Ortak Ana Fikri: Yaşan evler hayatı kolaylaştırır ve sel baskınları önlemede yardımcı olur.

Metni Gözden Geçirme Stratejisi

1. Yaşan Evler nisan yapılmıştır?
2. Yaşan evlerin insanlara faydaları nelerdir?
3. Dubalar nisan evlerin altına yapılmıştır?

ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ

İsim-Soyisim _____ Gün 21.05.2018

Günün Konusu (Metnin Adı) İstanbul' un martıları

Ön Okuma

Martular hakkındaki ön bilgileriniz nelerdir? Vapurlarda alırken şüpheli, ostarı, diğer kişi
Daha önce hiç martı gördünüz mü? Neye benziyordu? Uzun gagalı, beyaz, koyu tiftik.

Metni Okuma Amacımız Nedir?

Bilgi edinme - merak - hayal gücümüzü geliştirme

Devam - Dur Stratejisi



Anlamını Bilmediğiniz Kelimeleri ve Anlamlarını Yazınız.

Kelime Anlamı Bulma Stratejisi İşinize Yaradı mı?

Udur = Sevgeli, 2 imişlerim - canlı

1 2 3 4

Tutkulu = Yargıları aşın güzellik bir cehmi

2 3 4

Ana Fikir Bulma Stratejisi



-Sizce bu metinde hangi canlı türü önemlidir?

Bana göre

Gümüş martı

-Metnin en önemli yeri neresidir?"

Bana göre

2. paragraf

- Benim Bulduğum Ana Fikir: Bana martılar aykırı göre değişiklik gösterir
- Grupumuzun Bulduğu Ana Fikir: Martıların sesleri vardır.
- Sınıfın Ortak Ana Fikri: Martıların sesleri vardır.

Metni Gözden Geçirme Stratejisi



1. Martıların
2. "Gümüş"
3. Sesleri

teknik özellikler
bir martının adı olması
ostara yapılmış

1. Martıların betonması
2. Farklı sesleri olması

1. Martıların acil kadar metreye kadar uçabilmesi

ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ

İsim-Soyisim _____ Gün 21.05.2018

Günün Konusu (Metin Adı) ÖZCEKİM



Ön Okuma

Bence okuyacağımız metin Özcekim yani selfi ile ilgilidir.
Ben bu metinle Selfinin önemi öğreneceğim.

Anahtar Kelimeler ve Anlamları

SOSYAL MEDYA: insanların fotoğraflarını paylaştığı uygulama
FOTOĞRAF: telefon ve tabletlere çekilen resimler

Metni Okuma Amacı:

Devam - Dur Stratejisi



Anlamını Bilmediğiniz Kelimeleri ve Anlamlarını Yazınız.

Oxford = İngilterede kullanılan sözcük
Bağımlılık = Sürekli yapmak

Kelime Anlamı Bulma
Stratejisi İşinize Yaradı
mi?

1 2 3 4
1 2 3 4

Ana Fikir Bulma Stratejisi



- Benim Bulduğum Ana Fikir: Özcekimin günümüzde önemli yer kaplatı
- Grupumuzun Bulduğu Ana Fikir: Özcekimin günümüzde önemli yer kaplatı
- Sınıfın Ortak Ana Fikri: Özcekim nasıl yapıldığı, inceliklerin ne olduğu
- Metindeki en önemli kişi (nesne) ve olay nedir?



Metni Gözden Geçirme Stratejisi

1. Özcekimde hayvanları kullanı -
2. Hayvan
3. İnsanlarda kullanılır

1. Hayvanların kullanılması
2. Çansız varlıkların kullanılması

1. Özcekimlerin zamanlılığı

EK 9
Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine bilgilendirici metinleri işbirlikçi stratejik okuma modeliyle öğretmek amacıyla çeşitli etkinliklerle sınıfınızda bir uygulama yaptım. Bu uygulamaya ilişkin sizin görüşlerinizi de almak istiyorum. Araştırmama sağladığınız katkıdan dolayı çok teşekkür ediyorum.

M. Serhat SEMERCİOĞLU

Görüşme Soruları

1. Türkçe derslerinizde bilgilendirici metinlerin öğretimine yönelik yaptığımız çalışmaları beğendiniz mi? (Neden?)

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

2. Herhangi bir bilgilendirici metni okuduğun zaman, onun ana fikrini kolayca bulabilir misin? (Nasıl?)

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

3. Bilgilendirici metinleri bu şekilde öğrenmek sana neler kazandırdı? Bu uygulamanın senin için faydaları nelerdir?

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

4. Bundan sonra bilgilendirici metinleri bu yöntemle okumaya devam etmek ister misin? (Neden?)

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

5. Eklemek istediğiniz düşünceler varsa belirtiniz.

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

Öğretmen Görüşme Formu

Değerli öğretmenim,

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine bilgilendirici metinleri işbirlikçi stratejik okuma modeliyle öğretmek amacıyla çeşitli etkinliklerle sınıfınızda bir uygulama yaptım. Bu uygulamaya ilişkin sizin görüşlerinizi de almak istiyorum. Araştırmama sağladığınız katkıdan dolayı çok teşekkür ediyorum.

M. Serhat SEMERCİOĞLU

Görüşme Soruları

1. Gerçekleştirilen uygulamadan önce bilgilendirici metin yapıları (tanımlama, sıralama, sebep-sonuç, karşılaştırma, problem çözme) hakkında bilginiz var mıydı? Bu metin yapılarına yönelik ders işliyor muydunuz? Kısaca anlatır mısınız? (Ne gibi?, Nasıl?)

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

2. Yapılan uygulamanın öğrencilerinize faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Kısaca açıklar mısınız?

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

3. Araştırma esnasında kullanılan modelin Türkçe derslerinizde bilgilendirici metinlerin öğretimine katkısından memnun kaldınız mı? Uygulama esnasında gözlemlediğiniz olumlu veya olumsuz durumlar var mıdır? (Neden? Nelerdir?)

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

4. Uygulama sırasında metinlerde yer alan önemli fikirler düzenlenerek, metnin genel anlamına ulaşılması için çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Daha sonra Türkçe derslerinizde bu etkinlikleri kullanmak ister misiniz?

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

5. Ekleme*k* istediğiniz d*u*şunceler varsa belirtiniz.

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

