



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**“OKUMADAN ÖNCE, OKUMA ESNASINDA, OKUMADAN
SONRA DÜŞÜN” STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

Hazırlayan:

Yusuf ÖZDEMİR

Danışman:

Doç. Dr. Kasım KIROĞLU

Doktora Tezi

Samsun, 2017

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**“OKUMADAN ÖNCE, OKUMA ESNASINDA, OKUMADAN
SONRA DÜŞÜN” STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

Hazırlayan:

Yusuf ÖZDEMİR

Danışman:

Doç. Dr. Kasım KIROĞLU

Doktora Tezi

Samsun, 2017

Güneş'e, Deniz'e, Doruk'a



BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım doktora tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

17/03/2017

Yusuf ÖZDEMİR

TEZ KABUL VE ONAYI

..... tarafından hazırlanan
başlıklı çalışma,/...../2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy
birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul
edilmiştir.

Başkan:.....

Üye:.....

Üye:.....

Üye:.....

Üye:.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

...../...../2017

Enstitü Müdürü

ÖZET

“OKUMADAN ÖNCE, OKUMA ESNASINDA, OKUMADAN SONRA DÜŞÜN” STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ

Yusuf ÖZDEMİR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora, Mart / 2017

Danışman: Doç. Dr. Kasım KIROĞLU

Okuduğunu anlama, bireyin sahip olması gereken önemli becerilerdendir. Bu beceri, bireyin hayatının ayrılmaz bir parçası, akademik başarısının önemli belirleyicisidir. Buna rağmen ilkokuldan üniversiteye öğrencilerin okuduğunu anlamada zorluklar yaşadığı görülmektedir.

Günümüz bilgi çağında, bilgi edinmek için okumak olmazsa olmaz davranışlardan biridir. Bu çağda bilgilendirici metinlerle geçmişe nazaran daha çok karşılaşmakta bunun sonucunda bu metinleri anlamaya yönelik araştırmalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlamalarında yardımcı olacak, anlama sürecini kontrol etmelerini sağlayacak bir strateji öğretimi gerçekleştirmektir. Bu amaçla, “Okumadan önce düşün, okuma esnasında düşün, okuduktan sonra düşün-3D” stratejisinin öz düzenlemeli strateji gelişimi modeline göre öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Samsun ilinin Bafra ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 32’si deney, 36’sı kontrol grubu olmak üzere 68 öğrenci oluşturmaktadır. Bilgilendirici metinlerin öğretimi deney grubunda 3D stratejisi ile, kontrol grubunda Türkçe öğretim programı ile yapılmıştır. Uygulamada her biri iki ders saati olmak üzere 12 oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi” ve “Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde normal dağılımı belirlemek için Shapiro Wilk Testi, normal dağılım gösteren grupların karşılaştırılmasında t-Testi, normal dağılım göstermeyen grupların karşılaştırılmasında Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca ana fikir belirleme testinde gruplara ait son test puanlarının karşılaştırılmasında kovaryans analizi kullanılmıştır.

Araştırmada 3D stratejisi öğretiminin deney grubunun okuduğunu anlama puan ortalamasını anlamlı bir şekilde arttırdığı ancak kontrol grubu ile karşılaştırıldığında bu artışın anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu ise 3D stratejisinin ana fikir belirleme puan ortalamasını anlamlı bir şekilde arttırdığıdır. Bu bulgular, 3D stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama düzeyini arttırmada etkili olmadığını ancak ana fikir belirleme düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: 3D stratejisi, öz düzenlemeli strateji gelişimi, bilgilendirici metinler, strateji öğretimi

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE “THINK BEFORE READING, THINK WHILE READING, THINK AFTER READING” STRATEGY ON THE READING COMPREHENSION SKILL

Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences

Department of Elementary Education, Ph.D., March /2017

Advisor: Associate Professor Kasım KIROĞLU

Reading comprehension is one of the important skills that an individual must possess. This skill is an integral part of the individual’s life, an important determinant of the his/her academic success. It is observed that students who attend any school grades (e.g. from elementary to university) have difficulties in reading comprehension.

In today’s information age, reading for getting information is one of the necessary behaviors. Today we have more chance to reach the informative texts compared to the past. As a result, it is required to make more research in order to understand these texts. The aim of this research is to carry out a teaching strategy that will help students to understand the informative texts, and enable them to check their understanding process. For this purpose, it is tried to revealed that the effect of “Think Before Reading, Think While Reading, Think After Reading-TWA” teaching strategy, which is coordinated according to self regulated strategy development model, on reading comprehension skills of students. In the research pre test-post test quasi-experimental design is used.

The research was conducted in 2015-2016 academic year in Bafra district of Samsun province. The sample of the research consists of 68 students who were 32 students in experiment group, 36 students in control group. The instruction of informative texts were done in the experimental group with TWA strategy and in the control group with Turkish Language Teaching Program. In practice, 12 sessions were held and each sessions consisted of two hours. “Demographic Information Form”, “Reading Comprehension Test in Informative Texts” and “Main Idea Determination Test in Informative Texts” which were developed by researcher were used as data collection tool in the research. In the analysis of the data, Shapiro Wilk test to determine normal distribution, t-test to compare normal distribution groups, Mann-Whitney U test and Wilcoxon Signed Rank Test to compare groups without normal distribution were used. Also, covariance analysis was used to compare the post test scores of the groups in the main idea test.

In the research, it was found that teaching 3D strategy significantly increased the mean score of the experiment group, but did not make a significant difference when compared to the control group. Another finding in the research is that the 3D strategy significantly improves the mean score of the main idea determination. These findings show that 3D strategy instruction is not effective in increasing the level of reading comprehension, but is effective in increasing the level of main idea determination.

Key Words: TWA strategy, self regulated strategy development, informative text, strategy instruction

ÖNSÖZ

Okuma, bir bireyin sahip olması gereken en temel becerilerden biridir. Özellikle akademik başarı için iyi bir okuma becerisine sahip olunmalıdır. Ancak yapılan araştırmalar ilkokuldan liseye hatta üniversiteye öğrencilerimizin okuduğunu anlama becerisinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu durum erken yaşlardan itibaren okuduğunu anlama becerisini geliştirebilecek uygulamaların üzerinde durulmasını gerektirmektedir.

Okumanın özü anlama olsa da yapılan çalışmalar ve gözlemler anlamının ihmal edildiğini göstermektedir. Anlamada sadece sonuca odaklanılmakta, anlamayı geliştirici çalışmalardan ziyade anlamının değerlendirilmesi üzerinde durulmaktadır. Ancak anlama, okumanın öncesinden başlayıp sonrasına uzanan bir süreci kapsamaktadır. İyi bir okuduğunu anlama becerisi bu sürecin kontrol edilmesine bağlıdır. Bu araştırmanın çıkış noktası da bu süreci kontrol etmeyi sağlayabilecek 3D stratejisinin etkisini ortaya koymaktır.

Bu araştırmanın planlanmasında, uygulanmasında, değerlendirilmesinde birçok kişinin emeği söz konusudur. Özellikle bu araştırmanın her aşamasında öneri ve katkılarını esirgemeyen, bilgi ve tecrübesiyle bilimsel bakışımın şekillenmesini sağlayan, manevi desteğini ve güvenini her zaman hissettiğim değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Kasım KIROĞLU'na sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Doktora öğrenimim boyunca hem ders aşamasında hem de tez aşamasında bilgileri, tecrübeleri ve bilimsel bakış açılarıyla bugüne gelmemde büyük emekleri olan değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Cevat ELMA'ya ve Sayın Doç. Dr. Alper KESTEN'e en içten duygularıyla teşekkür ederim. Ayrıca doktora öğrenimim boyunca derslerini alma şansına sahip olduğum Prof. Dr. Erdoğan BAŐAR'a, Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN'a, Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ'e, Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÇEBİ'ye ve Yrd. Doç. Dr. Kazım ALAT'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora öğrenimimin her aşamasında yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım ve hocalarım Yrd. Doç. Dr. Elif MERCAN UZUN ve Yrd. Doç. Dr. Eda BÜTÜN KAR'a ayrıca tezime yaptığı katkılardan dolayı Yrd. Doç. Dr. Esra KARA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora sürecimin başından sonuna bana her türlü desteği sağlayan, zor günlerimde her zaman yanımda olan biricik eşim Gülçin ÖZDEMİR'e benimle beraber verdiği emek için sonsuz teşekkür ederim. Aramıza katılalı az bir süre olmasına rağmen hayatımızın tamamını dolduran oğlum Deniz Doruk'a sevgilerimi sunarım.

Benim bugünlere gelmemde çok büyük emekleri olan annem ve babam başta olmak üzere bütün aileme, dostlarıma ve öğretmenlerime en içten duygularıyla teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yusuf ÖZDEMİR



İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-----------|
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | iv |
| ÖNSÖZ | v |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| TABLolar LİSTESİ..... | xi |
| ŞEKİL LİSTESİ..... | xiv |
| GİRİŞ | 1 |
| BİRİNCİ BÖLÜM | |
| KURAMSAL ÇERÇEVE | 14 |
| 1.1. Okuma | 14 |
| 1.2. Okuduğunu Anlama | 16 |
| 1.3. Okuduğunu Anlamada Üstbilişin Etkisi | 17 |
| 1.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri | 21 |
| 1.4.1. Okuma Öncesi Stratejiler | 22 |
| 1.4.2. Okuma Esnası Stratejiler | 24 |
| 1.4.3. Okuma Sonrası Stratejiler | 25 |
| 1.4.4. Çoklu Stratejiler | 27 |
| 1.4.4.1. KWL (BBÖ) | 27 |
| 1.4.4.2. SQ3R (ASOAT) | 27 |
| 1.4.4.3. RAP | 28 |
| 1.4.4.4. TWA (3D) | 28 |
| 1.5. Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretimi | 33 |
| 1.5.1. Dışsal Modeller | 36 |
| 1.5.1.1. Doğrudan Öğretim Modeli | 36 |

| | |
|--|----|
| 1.5.1.2. Doğrudan Açıklama Modeli | 36 |
| 1.5.2. İçsel Modeller | 37 |
| 1.5.2.1. İşbirlikçi Problem Çözme | 37 |
| 1.5.2.2. Süreç Konuşması | 38 |
| 1.5.3. Diyalektik Modeller | 38 |
| 1.5.3.1. Karşılıklı Öğretim | 38 |
| 1.5.3.2. İşlemsel Strateji Öğretimi | 39 |
| 1.5.4. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Modeli | 40 |
| 1.6. Okuduğunu Anlamada Metnin Yeri | 46 |
| 1.6.1. Metin Türleri | 46 |
| 1.6.1.1. Öyküleyici Metinler | 46 |
| 1.6.1.2. Bilgilendirici Metinler | 47 |
| İKİNCİ BÖLÜM | |
| İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 51 |
| 2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar | 51 |
| 2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar | 54 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM | |
| YÖNTEM | 60 |
| 3.1. Araştırmanın Deseni | 61 |
| 3.2. Evren | 61 |
| 3.3. Örneklem | 62 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları | 67 |
| 3.4.1. Demografik Bilgi Formu | 67 |
| 3.4.2. Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi | 67 |
| 3.4.3. Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testi | 76 |
| 3.5. İşlem | 83 |

| | |
|--|----|
| 3.5.1. Deney Grubunda Yapılan Uygulama | 83 |
| 3.5.2. Kontrol Grubunda Yapılan Uygulama | 86 |
| 3.5.3. Pilot Uygulama | 86 |
| 3.6. Veri Analizi | 94 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR..... 95

| | |
|--|-----|
| 4.1. “3D Stratejisi Öğretiminin, İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişmesinde Bir Etkisi Var mıdır?” Problemine İlişkin Bulgular | 95 |
| 4.1.1. “3D Stratejisi Öğretiminin Yapıldığı Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Okuduğunu Anlama Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular | 96 |
| 4.1.2. “Geleneksel Öğretimin Yapıldığı Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Okuduğunu Anlama Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular | 97 |
| 4.1.3. “3D Stratejisi Öğretiminin Yapıldığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Yapıldığı Kontrol Grubunun Son Test Okuduğunu Anlama Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular | 98 |
| 4.2. “3D Stratejisi Öğretiminin, İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ana Fikir Belirleme Becerisinin Gelişmesinde Bir Etkisi Var mıdır?” Problemine İlişkin Bulgular | 99 |
| 4.2.1. “3D Stratejisi Öğretiminin Yapıldığı Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Ana Fikir Belirleme Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular | 99 |
| 4.2.2. “Geleneksel Öğretimin Yapıldığı Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Ana Fikir Belirleme Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular | 100 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.3. “3D Stratejisi Öğretiminin Yapıldığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Yapıldığı Kontrol Grubunun Son Test Ana Fikir Belirleme Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular | 101 |
|---|-----|

BEŞİNCİ BÖLÜM

| | |
|--------------------------------|------------|
| TARTIŞMA VE YORUM | 105 |
|--------------------------------|------------|

| | |
|---|-----|
| 5.1. 3D Stratejisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişmesine Olan Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorumlar | 105 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 5.2. 3D Stratejisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ana Fikir Belirleme Becerisinin Gelişmesine Olan Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorumlar | 112 |
|--|-----|

| | |
|--------------------------------|------------|
| SONUÇ VE ÖNERİLER | 116 |
|--------------------------------|------------|

| | |
|-----------------------|------------|
| KAYNAKÇA | 119 |
|-----------------------|------------|

| | |
|--------------------|------------|
| EKLER | 137 |
|--------------------|------------|

| | |
|--------------------------------|------------|
| EK 1-İzin Belgesi | 137 |
|--------------------------------|------------|

| | |
|--|------------|
| EK 2-Demografik Bilgi Formu | 138 |
|--|------------|

| | |
|--|------------|
| EK 3-Okunabilirliği Değerlendirme Rubriği | 139 |
|--|------------|

| | |
|---|------------|
| EK 4-BMOAT Kapsam Geçerlilik Oranı Belirleme Formu | 140 |
|---|------------|

| | |
|--|------------|
| EK 5-Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi | 142 |
|--|------------|

| | |
|---|------------|
| EK 6-Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testi | 152 |
|---|------------|

| | |
|---|------------|
| EK 7-BMAFBT Açık Uçlu Soruları Puanlama Anahtarı | 160 |
|---|------------|

| | |
|---|------------|
| EK 8-BMAFBT Açık Uçlu Sorularına Ait Değerlendirici Puanları | 167 |
|---|------------|

| | |
|--|------------|
| EK 9-3D Stratejisi Öğretim Programı | 168 |
|--|------------|

| | |
|--|------------|
| EK 10-Araştırmada Kullanılan Metinlere İlişkin İzin Belgesi | 202 |
|--|------------|

| | |
|-----------------------|------------|
| ÖZGEÇMİŞ | 204 |
|-----------------------|------------|

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 3.1. Araştırma Deseni..... | 61 |
| Tablo 3.2. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özellikleri | 62 |
| Tablo 3.3. Örnekleme Alınan Sınıfların Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri..... | 65 |
| Tablo 3.4. 4-B ve 4-E Sınıflarının Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması | 66 |
| Tablo 3.5. 4-B ve 4-E Sınıflarının Ana Fikir Belirleme Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları | 66 |
| Tablo 3.6. Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Gruplar | 67 |
| Tablo 3.7. Dördüncü Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımlarının KGO Değerleri... | 69 |
| Tablo 3.8. KGO'ları Pozitif Olan Okuduğunu Anlama Kazanımları..... | 70 |
| Tablo 3.9. Test Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Edicilik Gücü İndeksleri..... | 73 |
| Tablo 3.10. Ana Teste Alınan Maddelerin Kazanımlara ve Metinlere Göre Dağılımı | 74 |
| Tablo 3.11. Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi Analizi | 75 |
| Tablo 3.12. Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testine Alınan Maddelerin Kazanımlara Göre Dağılımı | 79 |
| Tablo 3.13. Teste Alınan Çoktan Seçmeli Sorulara Ait Madde Analizi Sonuçları.. | 79 |
| Tablo 3.14. Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testi Çoktan Seçmeli Maddelerin Analizi | 80 |
| Tablo 3.15. Değerlendirmeciler Arası Korelasyon Katsayısı | 81 |
| Tablo 3.16. Değerlendirmeci Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması | 82 |

| | |
|--|----|
| Tablo 3.17. Deney Grubunda Yapılan Uygulamalar ve Çalışma Takvimi | 84 |
| Tablo 3.18. Pilot Uygulamada Yer Alan Deney ve Kontrol Gruplarının Özellikleri | 87 |
| Tablo 3.19. Pilot Uygulamaya Alınan Sınıfların Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri | 87 |
| Tablo 3.20. Pilot Uygulama Ön Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları | 88 |
| Tablo 3.21. Okuduğunu Anlama Testi Ön-Test Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu | 88 |
| Tablo 3.22. Ana Fikir Belirleme Ön Testi Mann-Whitney U Testi Sonucu | 89 |
| Tablo 3.23. Pilot Uygulama Takvimi | 89 |
| Tablo 3.24. Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları | 90 |
| Tablo 3.25. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması | 91 |
| Tablo 3.26. Son Test Puanları Bağımsız Örneklemeler t-Testi | 91 |
| Tablo 3.27. Kontrol Grubu Ana Fikir Belirleme Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması | 92 |
| Tablo 3.28. Kontrol Grubu Ana Fikir Belirleme Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması | 92 |
| Tablo 3.29. Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Fikir Belirleme Son Test Puanlarının Karşılaştırılması | 93 |
| Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun BMOAT Puanlarının Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular | 96 |
| Tablo 4.2. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları | 96 |
| Tablo 4.3. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları | 97 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 4.4. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları | 98 |
| Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubunun BMAFBT Puanlarının Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular | 99 |
| Tablo 4.6. Deney Grubunun Ana Fikir Belirleme Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları | 100 |
| Tablo 4.7. Kontrol Grubunun Ana Fikir Belirleme Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları | 100 |
| Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Fikir Belirleme Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları | 101 |
| Tablo 4.9. Grup-Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları ANOVA Sonuçları | 103 |
| Tablo 4.10. Ön Test Puan Ortalamalarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları | 103 |
| Tablo 4.11. Ön Test Puan Ortalamalarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruba Göre Kovaryans Analizi Sonuçları | 104 |

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 4.1. “Ön Test” ve “Son Test” Puanları için Saçılma Grafiği 102



GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, varsayımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

Giriş

Okuma, insanın sahip olması gereken temel özelliklerden biri olarak görüldüğünden her dönem üzerinde durulan önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanın bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleyen, akademik başarısının önemli bir belirleyicisi olan okuma, özellikle bireyin dış dünyasında bulunan bilgiye ulaşmasında ve bu bilgiyi hayatında etkili bir şekilde kullanmasında önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan bakıldığında okuma bir nevi bireyin dış dünyaya açılan kapısıdır.

Okuma, geçmişten günümüze üzerinde durulan önemli bir beceri olsa da günümüzde bilgide meydana gelen hızlı ve sürekli gelişim bu beceriyi daha önemli bir konuma getirmiştir. Son otuz yılda üretilen bilgi sayısının ondan önceki beş bin yılda üretilen bilgi sayısından fazla olması, her sekiz yılda yazılı bilginin ikiye katlanması (Edyburn, 2000: 7) bilgideki hızlı artışı gözler önüne sermektedir. Bilgi toplumu olma yolunda olduğumuzun bir göstergesi olan bu gelişmeler (Kellner, 2002) bireyin sahip olması gereken okuma becerisinin üzerinde daha fazla durulmasını gerektirmektedir.

Yaşadığımız bilgi çağında meydana gelen hızlı değişimler, okulların kendi uygulamalarını sürekli olarak gözden geçirmelerini ve değiştirmelerini gerekli kılmaktadır (Kellner, 2002; Kiroğlu, 2009). Yeni gelişmelere paralel bir şekilde geliştirilen ve yapılandırmacı öğrenme kuramını temel alan 2005 Türkçe öğretim programında öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2005). Düşünme becerilerinin temele oturtulduğu bu yaklaşım, düşünme ve öğrenmenin aracı olan dilin irdelenmesini ve dil becerilerine yönelik yapılan araştırmaları önemli bir hale getirmektedir (Karadüz, 2010).

Dil becerilerinin geliştirilmesi Türkçe dersi için oldukça önemlidir. Başka bir şekilde ifade edecek olursak Türkçe dersi, bilgi dersinden ziyade bir beceri dersidir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Bu derste amaç bireyin bilişsel ve duyuşsal

gelişiminde önemli olan her türlü öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan dil becerilerinin gelişmesini sağlamaktır (Karadüz, 2010). Ders boyunca geliştirilmeye çalışılan temel dil becerileri, bireyin bilgi aktarımında ve bilgiyi alıp kullanmasında önemli bir yere sahiptir (Özdemir, 1983).

Türkçe programında geliştirilmesi amaçlanan dil becerilerinden biri olan okumanın hem bilgiye ulaşmada hem de düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olması, bu beceri üzerinde yoğun bir şekilde durulmasına neden olmaktadır. Bu durum okumanın birçok şekilde tanımlanmasını beraberinde getirmiştir. Okuma, bir sembolü ya da görseli anlamlandırmaktan bir romanı anlamaya ya da bir makaleyi yorumlamaya kadar uzanan geniş ölçekli bir kavramdır. Dolayısıyla tanımlanması kolay değildir. Demirel'e (1999: 119) göre okuma, bilişsel davranışlarla, psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Bir başka tanımda gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama ve kavrama çabasından oluşan karmaşık bir eylem olarak tanımlanmıştır (Kırkkılıç vd. 1999). Yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması (Harris ve Sipay, 1990: 10), insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin yorumlanması (Yalçın, 2002) şeklinde de tanımlanabilen okumada amaç kodlanmış bir şekilde bulunan mesajı kodunu çözüp mesajı anlamlı hale getirmektir.

Okuma ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında okumanın her zaman anlama ile sonuçlanması gerektiği görülmektedir. Çünkü okumada önemli olan okuduğunu anlamadır (Durkin, 1993). Okuma etkinliği bir anlama kavuştuğunda değerlidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Okuma ve anlama birbirlerine neden sonuç ilişkisi ile bağlı olup okuduğunu anlama sürecinin birinci aşaması okumak, ikinci aşaması ise okuduğu yazıyı kavramaktır (Demirel, 1999).

Bireyin hayatında olmazsa olmaz becerilerden biri okuduğunu anlayabilmesidir (Özbay ve Özdemir, 2012: 19). Bilgiyi anlaması, yorumlaması ve eleştirebilmesi kısaca bilgiyi kullanabilmesi için öncelikle bireyin okuduğunu anlayabilmesi gerekmektedir (Temizkan, 2008). Okuduğunu anlama becerisi bireyin öğrenim hayatının ayrılmaz bir parçasıdır ve öğrenim hayatı boyunca başarısını etkileyen önemli unsurlardan biridir (Yılmaz, 2008).

Problem Durumu

İnsanı diğer canlılardan ayıran özelliklerin başında düşünebilmesi, zihinsel becerileri kullanabilmesi gelir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37; Alkan ve Güzel, 2005: 222). İnsan, zihinsel becerilerini kullanarak çevreden gelen uyarıcıları anlar ve buna göre tepki verir (Senemoğlu, 2012). Bu nedenle, insanın çevresini anlamasını ve buna göre tepkiler sunmasını sağlayan dil becerilerini geliştirmek, eğitim faaliyetlerinin temel amaçlarından birisi olagelmıştır (MEB, 2005).

Okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi içeren dil becerileri içinde okuma, farklı kaynaklardan bilgiye ulaşmada önemli bir yer tutmaktadır (Mutalıp, Aziz ve Shaffiei, 2011: 20). Bireyin dış dünyadaki bilgiye ulaşma kapısı olan okuma, gözlerin yazıyı görüp tanımasından zihnin anlama çabasına kadar gerçekleşen karmaşık bir etkinlik (Nas, 2003: 138) olarak tanımlanabilir. Okuma, kişinin metindeki duygu ve düşünceleri çözümlemesi ve değerlendirmesi gibi fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal yönleri içeren (Sever, 2000: 11) öğrenme yollarından birisidir.

Okuma becerisinin gelişimi öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından önemlidir. Öğrencilerin hayatta ve okulda başarılı olmaları okuma becerisine bağlıdır (MEB, 2005: 20). Çünkü öğretim büyük ölçüde okumaya dayanır ve hemen hemen bütün dersler, iyi bir okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmış olmayı gerektirir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997: 41). Bu nedenle okuma becerisi diğer derslerdeki başarının önemli bir belirleyicisi konumundadır (Bloom, 2012). Ayrıca okuma, bilgi alma yollarının en önemlilerinden birisidir ve bilgi üretimine giden yolda en önemli basamaklardan birini oluşturmaktadır (Güngör ve Açıkgöz, 2005: 356).

National Reading Panel [NRP] (2000) tarafından sunulan raporda, okumada etkili olan beş boyut şu şekilde sıralanmıştır: ses farkındalığı, ses öğretimi, akıcılık, kelime bilgisi ve anlama. Okul öncesi dönemde ses farkındalığını geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar (Constantine, 2004) yerini ilkokulun ilk yıllarında kodlanan sembollerini çözme girişimine bırakmaktadır. İlkokulun ilk yıllarında öğrenciler okumayı öğrenmek için okurlar (Chall ve Jacobs, 2003). Bu dönemde anlama önemli olsa da çalışmaların daha çok kod çözme ve akıcılık üstünde durduğu görülmektedir (Alonzo, Basaraba, Tindal ve Carriveau, 2009).

İlkokul Türkçe dersinin genel hedeflerine bakıldığında “Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan” ve “okumaktan ve öğrenmekten zevk alan” bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2005: 14). Bu becerilerin geliştirilmesi temelde iyi bir okuma becerisini gerektirmektedir. Okuma becerisi gelişmeyen birey okuduğunu tam olarak anlayamayacağı için anlama, sorgulama, yorumlama gibi becerilerini geliştiremeyecek, ayrıca okuduğundan gerekli dönütü alamayacağı için zevk de alamayacaktır. Okumada amaç anlamadır. Anlamayı geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Durkin (1978), yaptığı çalışmada sınıfta yapılan okuma öğretiminin çok azının okuduğunu anlamaya ayrıldığını belirtmiştir. Ona göre anlama öğretimi dendiğinde öğrencilere metin ile ilgili belirli soruların sorulması akla gelir fakat bu anlamanın öğretimi değil sadece değerlendirilmesidir. Bizim okullarımızda uygulananlar da benzer özellikler göstermektedir. Okullarımızda anlama öğretiminde, dil gelişiminden ziyade ele alınan metnin derinlemesine öğretimi ön plana alınmaktadır (Güneş, 2013). Güneş (2013: 611) bu durumu Cohen ve Mauffrey’den (1990) aktararak şu şekilde anlatmaktadır:

“...Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirme yerine büyük yazar ve edebiyatçıların sözleri taklit ediliyor, bunların eserlerinin kültürel ve sanatsal yönleri öne çıkarılıyordu. Derslerde metnin yapısı, olaylar, kişiler, karakterler, zaman, mekân, ana düşünce, dil ve anlatım, yazar gibi konular üzerinde duruluyordu. Metinde olayların nasıl geliştiği, sonuçlandığı ve çözüldüğüne ilişkin çalışmalar yapılıyordu. Ardından ana ve yardımcı karakterlerin kimler olduğu, benzer ve farklı yönleri, olayın nerede geçtiği, olay yerinin betimlenmesi, anlatılan olayların zamanı, mekânı, yazar hakkında bilgi, yazarın amacı, görüşlerini desteklemek için verdiği örnekler, yazım şekli gibi konular inceleniyordu. Bu süreçte öğrencilerin metni defalarca okuması, iyi bilmesi ve anlaması gerektiği vurgulanıyordu.”

Güneş’in (2013) vurguladığı durum bir anlamda Durkin’i (1978) destekler niteliktedir. Nitekim Durkin’den sonra benzer çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Durkin’in yaptığı çalışmalara benzer olarak Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria (1998) ve Taylor, Peterson, Pearson ve Rodriguez’in (2002) yaptığı çalışmalar benzer sonuçları ortaya koymuştur. Ness (2011), birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar 3000 dakikalık gözleminde sadece 751 dakikanın anlamaya ayrıldığını belirtmiştir. Ateş ve Akyol (2013) bu durumla ilgili yaptığı çalışmada

öğretmenlerin sınıfta anlamayı öğretici bir pozisyondan ziyade anlamayı sorgulayıcı bir rol üstlendiklerini ortaya koymuştur. Çünkü genel olarak anlama öğretimi ilkokullarla eşleştirilmemektedir (Pearson ve Duke, 2002). Bu durumu destekler bir sonuç şu şekilde ortaya konmaktadır. Yapılan çalışmada ilkokul öğretmenlerinin sadece %16'sının anlama öğretimini programlarının bir parçası olarak gördükleri ortaya konmuştur (Neuman, 2001). İlkokullardaki bu eksiklik öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin düşük olmasına neden olmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için anlama öğretimi programların bir parçası olmalıdır (Pilonieta ve Medina, 2009).

Durkin'in çalışmasından sonra iyi okuyucular ile zayıf okuyucular arasında ne gibi farkların olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla okurların okuma süreçleri incelenmiş, bunun sonucunda iyi okurların okuma esnasında bazı etkinlikleri yerine getirdikleri belirlenmiştir. İyi okuyucular aktif ve okuma ile ilgili net hedeflere sahiptirler. Ayrıca iyi okuyucular okurken metne göz gezdirirler, okuduklarını özetlerler, metni sorgularlar, ön bilgilerini kullanırlar. Bu becerilerin kazandırılması okumanın ötesinde anlamının sağlanması için bilinçli bir çaba gerektirmektedir (Pressley, 2002).

İyi okuyucuların okurken uyguladıkları bu etkinlikler genel olarak okuduğunu anlama stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Anlama stratejilerinin okurlara öğretilmesinin onların okuduğunu anlama becerisini geliştireceği düşünüldüğünden öğrencilere bazı anlama stratejilerinin öğretimi yapılmıştır (Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991; Lenski ve Nierstheimer, 2002). Bu stratejilerin öğretilmesinin sonucunda stratejilerin okuduğunu anlamayı sağlamada etkili olduğu ortaya konmuştur (Mason, 2004; Kıroğlu ve Demirel, 2012; Kuşdemir ve Güneş, 2014).

İlk zamanlar strateji öğretiminde anlama sürecini izleme veya metinden ana fikir çıkarma gibi bireysel stratejilerin öğretimine (Ayçin, 2009; Kıroğlu ve Demirel, 2012; Kanmaz, 2012) yönelme olmuştur. İyi okurların bir tek stratejiye bağlı kalmayıp birden fazla stratejiyi bir arada kullanmalarından hareketle daha sonraki çalışmalarda stratejilerin çoklu öğretiminin (Spörer, Brunstein ve Kieschke, 2009; Özyılmaz, 2010) anlamaya nasıl yansıdığı üzerinde durulmuştur (Ateş ve Yıldırım, 2014). Anlama bir süreç olarak ele alındığında okuyucunun anlama sürecini yönlendirmesi için birden fazla stratejiyi bir arada kullanması gerekmektedir. Bu nedenle okuyucu okumanın her aşamasında -öncesi, esnası, sonrası- bu süreci kontrol

edecek stratejileri kullanabilmelidir. Anlama sürecini kontrol etmeye yarayacak bu stratejilerin öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin anlama sürecini başından sonuna kadar kontrol etmelerini sağlayan stratejilerden biri 3D stratejisidir. Mason (2004) tarafından geliştirilen bu strateji okuma öncesi, esnası ve sonrasında uygulanmak üzere dokuz etkili strateji içermektedir. Yapılan çalışmalar bu stratejilerin bütünlük içinde ve öz düzenlemeli strateji gelişimi modeline (Graham ve Harris, 1993) göre öğretilmesinin öğrencilerin bilgilendirici metinlerde anlama düzeylerini arttırdığını ortaya koymaktadır (Mason, 2004; Mason, Meadan-Kaplansky, Hedin ve Taft, 2013). Ancak 3D stratejisinin dördüncü sınıf düzeyinde etkililiğini ortaya koyacak yurt dışı çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Yurt içinde ise 3D stratejisi öğretimi ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır.

3D stratejisi incelendiğinde, stratejinin son bölümünde bilgilendirici metinlerdeki ana fikir ve yardımcı fikirlerin belirlenmesi, ana fikir ve yardımcı fikirlerden yararlanılarak özetleme yapılması üzerinde durulmaktadır. Yapılan bu uygulamaların etkisi ile 3D stratejisi öğretiminde öğrencilerin strateji öğretiminden sonra metinden daha fazla ana fikir çıkardıkları ortaya konmaktadır (Mason, 2004; Mason, Synder, Sukhram ve Kadem, 2006; Mason, Meadan-Kaplansky, Hedin ve Taft, 2013).

Türkiye’de ana fikir belirleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu anlamda ülkemizde yapılan ilk çalışma Pilten (2007) tarafından yapılmıştır. Bu durum okuduğunu anlamının merkezinde yer alan ana fikir belirleme becerisinin (Van den Broek, Lynch, Naslund, Ievers-Landis, Verduin, 2003) ülkemizde ihmal edildiğinin bir göstergesi niteliğindedir. Oysa ana fikir metindeki en önemli fikirdir ve ana fikrin ortaya konulabilmesi anlamının en önemli göstergesidir (Wang, 2009; Auls, 1986; akt. Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013). Katrancı ve Kuşdemir (2016) bu durumu arı ile bal arasındaki ilişkiye benzetmektedirler. Onlara göre iyi bir okuyucunun rolü, bal yapan bir arının çiçeğin özünü bulması gibi okuduğu metindeki temel fikre ulaşabilmesidir. Bu nedenle öğrencilerin metnin ana fikrine ve yardımcı fikirlerine ulaşmalarını sağlayacak uygulamalara ihtiyaçları vardır.

Anlama çalışmalarında ihmal edilen bir diğer unsur bilgilendirici metinlerdir. İnternet ve bilişim teknolojileri ile bilgi kanallarının çeşitlendiği bir toplumda metne dayalı öğrenmenin önemi artmıştır (Broer, Aarnoutse, Kieviet ve Leeuwe, 2002). Bu durum bilgi çağında yaşayan öğrencilerin sıklıkla bu metinlerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar bilgilendirici metinleri anlama çalışmalarının ihmal edildiğini göstermektedir. Duke (2000) yaptığı çalışmada öğrencilerin günde sadece 3.6 dakikalarını sınıf duvarlarındaki ve kütüphanelerindeki bilgilendirici metinlerle geçirdiğini ortaya koymuştur. Fisher ve Hiebert (1990) yüz saatlik gözlemlerinde bilgilendirici metinleri anlamaya yönelik çalışmalara rastlamadıklarını belirtmişlerdir (Moss, 2005). Bu durum öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamada zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır (Sidekli, 2005; Tayşi, 2007; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010; Dymock ve Nicholson, 2010).

Bilgilendirici metinleri anlamada zorluklar yaşanması bilgilendirici metinlerin kendine has özelliklerinden kaynaklanabildiği gibi özellikle ilkokulun ilk yıllarında bilgilendirici metinlerin ihmal edilmesinden de kaynaklanabilmektedir (Duke, 2000). Bilgilendirici metinleri anlamadaki bu zorluk, bu alanda çalışmalar yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacı gidermeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Feldt, Feldt ve Kilburg (2002), ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan bilgilendirici metin yapıları ve bu yapılara uygun olarak soru oluşturma öğretiminin okuduğunu anlamada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Reutzel, Smith ve Fawson (2005), ikinci sınıf öğrencilerine bir seri stratejinin teker teker öğretimi ile bir set halinde öğretilmesini karşılaştırmıştır. Her iki yöntem arasında bir fark bulunmamış fakat her iki yöntemin de bilgilendirici metinleri anlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2006), kavram haritası tekniğinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda kavram haritası tekniğinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur. Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi (2007), üçüncü sınıf öğrencilerine uyguladıkları üstbilişsel strateji öğretiminin anlama ve kelime bilgisi üzerinde anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuşlardır. Fealy (2010), üçüncü sınıflara uygulanan grafik düzenleyicilerin açık öğretiminin öğrencilerin okuma başarılarını arttırdığını bulmuştur. Hagaman, Casey ve Reid (2012) tarafından yapılan çalışmada RAP stratejisi öğretiminin üçüncü sınıf öğrencilerinin anlama

düzeylerini arttırdığı belirtilmiştir. Tavşanlı ve Seban (2015) ise dördüncü sınıf öğrencilerinin grafik düzenleyicileri kullanarak bilgilendirici metinleri daha iyi anlayabilecekleri bulgusuna ulaşmışlardır. Kuşdemir ve Güneş (2014), dördüncü sınıf öğrencilerine doğrudan öğretim modeli ile strateji öğretimi gerçekleştirmiş, bunun sonucunda öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin arttığını belirlemişlerdir. Bir başka çalışmada Jackson (2016), sesli düşünme stratejisinin birinci sınıf öğrencilerinin fen metinlerini anlamalarında etkililiğini ispatlamıştır.

Yapılan bu çalışmalara rağmen Türkiye’de yapılan okuduğunu anlama stratejisi öğretimi ile ilgili çalışmalar özellikle ilkokul çağında yetersiz durumdadır. Oysa literatüre bakıldığında bu çalışmaların son 40 yıla yayıldığı görülmektedir. Ayrıca bilgi çağında yaşayan öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları bilgilendirici metinlerin anlama çalışmalarında ihmal edildiği görülmektedir. Bilgilendirici metinleri anlamaya ve gelecekte karşılaşılabilecek anlama sorunlarına yönelik erken müdahale önemlidir. Bilgilendirici metinleri anlama çalışmaları erken yaşlardan itibaren başlamalıdır (Duke, 2004; Fealy, 2010). Erken yaşta yapılan uygulamalar ilerisi için iyi bir temel oluşturmaktadır. Anlama sorunlarını çözmek için ortaokul ya da lise beklenmemelidir (Duke, 2004). Eğitimciler ilkokulda öğrencilere üstbilişsel aktiviteler düzenleyebilir. Böylece aktiviteler öğrencileri okumaları hakkında düşünmeye itecek ve onların anlamalarını geliştirecektir (Fealy, 2010). Kasıtlı ve üstbilişsel şekilde bilgilendirici metinleri anlama hem okul başarısını hem de kariyer başarısını sağlamada önemli bir unsur olacaktır (Hoffmann, 2010).

Öğrenciler dördüncü sınıftan itibaren yoğun bir şekilde bilgilendirici metinleri kullandıklarından dolayı bu metinlerin anlaşılmasına yönelik strateji öğretiminin yapılması gerekmektedir (Duke, 2004; Moss, 2005; Myers ve Savage, 2005). Chall ve Jacobs (2003) özellikle dördüncü sınıfı “okumak için öğrenmeden”, “öğrenmek için okuma”ya geçişin olduğu dönem olarak görmekte ve bu dönemde öğrencilerin “dördüncü sınıf yıkımı”na maruz kaldıklarını belirtmektedirler. Bu dönemde öğrenciler bilgilendirici metinleri anlamak için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Son yıllarda sıkça rastladığımız PISA sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının oldukça düşük olduğu görülmektedir (EARGED,

2005). 2015 PISA sonuçlarına göre ülkemiz sınava katılan 72 ülke içinde okuma becerilerinde 50. sırada yer almaktadır. Sınava katılan öğrencilerin yeterli düzeylerine bakıldığında, alt düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'ye üye ülkelerde %20.1, tüm ülkelerde %31.4 iken Türkiye'de %30'dur. Üst düzeyde yer alan öğrenci oranı ise OECD'de %8.3, tüm ülkelerde %5.6 iken Türkiye'de %0.06'dır (MEB, 2016). Bu durum özellikle metinden çıkarımda bulunma, farklı metinlerdeki bilgiler arasında bağ kurma, metnin ötesinde bir anlayış sergileme gibi üst düzey okuma becerilerinde öğrencilerimizin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Uluslararası sınavların ötesinde ulusal tabanda yapılan liseye ve üniversiteye giriş sınavlarında da öğrencilerimizin çok başarılı olduğu söylenemez. 1999-2002 yılları arasındaki üniversiteye giriş sınavı sonuçları öğrencilerin başarı ortalamasının %50'nin altında olduğunu göstermektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Bu durumu destekler nitelikte binlerce öğrencimizin sınavlardan sıfır çektiği haberleri yazılı ve görsel medyada sıklıkla yer almaktadır (YGS'de Kaç Kişi Sıfır Çekti?, 2015).

Bireyin eğitim hayatını yönlendiren önemli becerilerden biri okuma becerisidir. Okuduğunu anlama hemen hemen bütün derslerin ön şartlarından birisidir. İlk yıllardan itibaren okullarımızda yapılan okuma çalışmaları öğrencilerin okuma akıcılığını arttırmayı ve anladıklarını değerlendirmeyi merkeze almaktadır. Okuduğunu anlama çalışmaları belli rutin işleyişle ilerlemekte öğrencilerin metni anlamak için aktif bir şekilde çalışması gerektiği göz ardı edilmektedir.

Okuma, öğrencinin aktif olarak anlamı yapılandırmasını gerekli kılan bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin anlamayı sağlayacak, bu süreci kontrol etmesine yardımcı olacak bilişsel ve üstbilişsel becerilere ihtiyacı vardır. Öğrencilere gerekli olan bilişsel ve üstbilişsel beceriler ise bilinçli eğitim faaliyetleri ile sağlanabilmektedir. Ancak yapılandırmacılık felsefesine dayalı olarak hazırlanmış Türkçe programına bakıldığında öğrencinin bu becerileri bağımsız olarak kullanmasına yönelik uygulamaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin öğrencilere öğretilmesi, bununla birlikte strateji kullanım sürecini kontrol edebilmelerinin sağlanması öğrencinin bağımsız olarak anlama çalışmalarını yürütebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Dördüncü sınıfa kadar genellikle okumak için öğrenen öğrencilerin bu sınıftan itibaren öğrenmek için okumaları gerekmektedir (Cote, Goldman ve Saul, 1998). Ayrıca 10-12 yaşlarında yapılan çalışmalar ile okuma alışkanlıklarının temeli atılmaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Bu dönemde yapılan çalışmalar hem dördüncü sınıftan itibaren fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri ile bilgilendirici metinlerle yoğun bir şekilde karşılaşmaya başlayan öğrencilere yardımcı olacak hem de onların gelecekteki okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin anlamada zorluk çektikleri bilgilendirici metinlerin anlaşılmasını, bu metinlerdeki ana fikirlerin, yardımcı fikirlerin ve detayların belirlenmesini sağlayacak uygulamaların ortaya koyulması gerekmektedir.

Öğrencilerin anlama sürecini kontrol etmelerini sağlayacak ayrıca bilgilendirici metinlerde kullanılacak stratejilerden biri Mason (2004) tarafından geliştirilen 3D stratejisidir. Mason geliştirdiği 3D stratejisinin düşük başarılı beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymuştur (Mason, 2004). Bu çalışmanın dışında 3D stratejisi başka çalışmalarda da öğrencilere öğretilmiştir. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde dördüncü sınıf düzeyinde 3D stratejisinin etkisini ortaya koymada bir yetersizliğin olduğu görülmektedir. Mason, Meadan-Kaplansky, Hedin, Taft (2013) yaptıkları çalışmada öz düzenleme prosedürlerinin okuma performansını nasıl etkilediğine dair dördüncü sınıf öğrencilerinin algılarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Yine 3D stratejisinin öğretildiği bir diğer çalışmada ise Li, Murphy, Wang, Mason, Firetto, Wei ve Chung (2016), 3D stratejisinin etkililiğine yönelik uygulama yapmış ancak bu çalışmada da dördüncü sınıf seviyesinde bilgilendirici metinler kullanılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışma, 3D stratejisinin herhangi bir yetersizliği olmayan dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerine olan etkisini ortaya koymasından dolayı oldukça önemlidir.

Okuduğunu anlama, bilinçli bir etkinliği içermektedir. Özellikle bilgilendirici metinleri anlamayı sağlayacak bilinçli etkinliklerin etkililiğinin ortaya koyulması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi strateji kullanımlarını kontrol edebilecekleri, stratejiyi okumanın her bölümünde kullanabilecekleri, okudukları metni bir bütün olarak ele alabilecekleri, birden çok stratejiyi bir arada kullanabilecekleri uygulamaların yapılması ve okuduğunu anlama ve ana fikir

belirleme gibi becerilerin geliştirilmesindeki etkilerinin nasıl olduğunun anlaşılması önemlidir. Bu nedenle bu çalışmanın genel amacı, Mason (2004) tarafından geliştirilen “Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün-3D” stratejisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerileri üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. 3D stratejisi öğretiminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde bir etkisi var mıdır?
 - 1.1. 3D stratejisi 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. 3D stratejisi öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. 3D stratejisi öğretiminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ana fikir belirleme becerisinin gelişmesinde bir etkisi var mıdır?
 - 2.1. 3D stratejisi 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. 3D stratejisi öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun son test ana fikir belirleme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Varsayımlar

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. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını benzer biçimde etkilediği, varsayılmıştır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- Samsun ili Bafra ilçesinde bulunan ilkokullarla,
- 2- 2015-2016 eğitim öğretim yılı II. dönemi ile,
- 3- Bilgilendirici metin türü ile,
- 4- İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile, sınırlıdır.



Kısaltmalar

3D: “Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün” Stratejisi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ÖDSG: Öz-Düzenlemeli Strateji Gelişimi

NRP: National Reading Panel

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

Geleneksel Yöntem: Türkçe öğretim programına göre işlenen dersi ifade etmektedir.

BMOAT: Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi

BMAFBT: Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testi

SCANS: Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (Gerekli Becerileri Kazandırma Sekreterliği Komisyonu)

CORI: Concept Oriented Reading Instruction (Kavram Odaklı Okuma Öğretimi)

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, okuma, anlama, okuduğunu anlama stratejileri ve strateji öğretimi ile ilgili alan yazın incelenerek araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan bilgilere yer verilmiştir. Bu amaçla okuma, okuduğunu anlama, strateji öğretimi, bilgilendirici metinlerde strateji öğretimi gibi alt başlıklar detaylı olarak ele alınmıştır.

1.1. Okuma

İçinde bulunduğumuz çağda başarılı olabilmek büyük miktarda artan ve farklı ortamlarda bulunan bilgiyi kullanabilecek bireylerin varlığına bağlıdır (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2001). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada 21. yy bireylerinden beklenen beceriler; kaynakları etkili kullanma, kişiler arası ilişkiler, bilgi kullanımı, teknoloji kullanımı ve sistem analizi olarak belirtilmiştir. Bu becerileri geliştirebilecek temel becerilerden biri okuma olarak gösterilmiştir (SCANS, 1991). Okuma, bir bilgi edinme aracı olarak hayat boyu sürecek öğrenme sürecinin kapılarını bireylere açan önemli bir beceridir (Demirel, 1996; Balcı, 2013).

Okuma, her dönem üzerinde çokça durulan bir beceridir. Bu nedenle farklı zamanlarda, farklı bakış açılarıyla, farklı şekillerde tanımlanmıştır. Eskiden okumaya bir kod çözme (Güneş, 2014), metinden basit bir mesaj çıkarma (Balcı, 2013) süreci olarak bakılırdı. Bir yazının anlaşılması için birden çok kez okunması gerektiği söylenirdi (Güneş, 2009). Zamanla okumanın fiziksel, zihinsel ve duyuşsal becerilerin bir arada çalıştığı daha karmaşık bir süreç olduğu ortaya konmuştur (Sever, 2000: 11).

Demirel ve Şahinel (2006) okumayı, bilişsel davranışlarla, psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamışlardır. Yani okuma, sözcüklerin duyu organları ile algılanıp, anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2000: 11; Temizkan, 2009). Yapılan bu tanıma benzer şekilde Akyol (2008) okumayı, bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma; bunların anlamlarını kavrama; okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu anlam kurma aşamalarından oluşan bir süreç olarak tanımlamıştır.

Okumanın zihinsel süreçlerine vurgu yapan bir başka tanımına baktığımızda okuma, algısal süreçler, bilişsel beceriler ve üstbilişsel bilgi arasındaki ilişkileri içeren karmaşık bir davranış olarak tanımlanmıştır (Myers ve Paris, 1978: 680; Cain, 1999). Okuma zihinsel bir eylem; basılı ve yazılı simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama çabasıdır (Özdemir, 2013: 29). Bu anlama, kavrama ve yorumlama sürecinde bireyin ön bilgileri çok önemlidir. Birey ön bilgilerini kullanarak metindeki anlamı aktif bir şekilde kendi yapılandırır (Güneş, 2009).

Yapılan tanımların okumaya bakış açısının değişimi ile ilişkili olduğu Turbill (2002) tarafından vurgulanmıştır. Turbill (2002) bu durumu, geçmişi beş paradigmaya bölerek açıklamıştır. Ona göre 1950-1970'li yıllar, okumanın kod çözme olarak tanımlandığı yıllardır. 1970'lerin ortasından 1980'lere kadar okumada anlam kurmanın; 1980'lerden 1990'lara yazma ile bağlantısının; 1990-2000 yılları arası sosyal amaç için okumanın; 2000'li yıllardan sonra ise çoklu okuryazarlığın yıllarıdır.

Görme ile başlayıp bilginin zihinde yapılandırılmasıyla sonlandırılan okumada bireyin aktif ve bilinçli olması çok önemlidir. Çünkü okuma eylemi bir anlama süreci ile sonlandırılmalıdır. İnsanlar anlamak için okur ve okuduğunu anlamak isterler (Demirel ve Şahinel, 2006). Anlamak için de bilinçli bir çaba gerekmektedir (Temizkan, 2009).

Okumanın odak noktası, öğrencilerin karşılaştıkları durumlarda yazılı bilgiyi kullanabilme yeteneğidir (Parris, Linda ve Schleicher, 2008). Günümüz bilgi çağında birey ve toplumun geleceği; bilgiye ulaşmaya, bilgiyi kullanmaya ve bilgiyi üretmeye bağlı bulunmaktadır (Güneş, 2003). Bilgiyi kullanmak için ise iyi bir anlama becerisi gerekmektedir (Balci, 2013).

1.2. Okuduğunu Anlama

Okumada odak noktası anlamadır (Ülper, 2010). Anlama, öğrencinin eğitiminde ve yaşam boyu öğrenmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Yapılan araştırmalar, okuduğunu anlama becerisinin diğer alanlardaki başarının bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır (Bloom, 2012). Ayrıca okuduğunu anlama ile sadece okunan materyalin anlamına ulaşılması sağlanmamakta bunun yanı sıra okuyanın bilişsel özellikleri de gelişmektedir (Güneş, 2003). Okur, okunan metindeki bilgilerin yanı sıra onların önemini yansıtır, eleştirel olarak değerlendirir ve onlar arasındaki ilişkileri keşfeder (Myers ve Paris, 1978: 680). Böylece okuma becerisi bireylerin bilgiye ulaşma, yönetme, bütünleştirme ve değerlendirmesinde; yeni bilgiyi yapılandırmasında; topluma etkin bir katılım için diğerleri ile iletişimde önemli bir yer tutmaktadır (Parris, Linda ve Schleicher, 2008; Hoffman, 2010).

Anlama, genellikle bireyin yazılı materyallerle etkileşimi sonucunda anlamı kavrama ve yapılandırma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Snow, 2002: 11; Almasi, 2003). Durkin'e (1993) göre anlama, okuyucunun metin ile etkileşime girerek anlamı oluşturduğu yapıcı bir süreçtir. Bu süreç, okuyucunun ön bilgileri ile metindeki kelimelerin önemli bir rol oynadığı etkileşimli bir süreçtir.

Okuduğunu anlama; okur, metin ve etkinlik öğelerinden oluşmaktadır (NRP, 2000; Snow, 2002; Özdemir, 2013). Okuyucu; ön bilgileri, tutumları, ilgileri ile okuma eylemini gerçekleştiren öğedir (Almasi, 2003, Ülper, 2010). Okuma esnasında etkin bir şekilde anlamı yapılandırmaya çalışır. Bu amaçla okuyacağı metni niçin ve nasıl okuyacağını farkında olmalıdır (Özdemir, 2013).

Okuduğunu anlamayı etkileyen öğelerden bir diğeri ise metindir. Metnin uzunluğu, okunabilirliği, yazarın yazma biçimi, metnin türü ve içeriği anlama sürecini etkilemektedir (Almasi, 2013). Etkinlik ise okurun metindeki anlamı çıkarmak için yaptığı eylemlerdir. Okurun okurken yapacağı eylemler okuyacağı metne göre değişiklik gösterebilmektedir. Bir roman okuma ile bir makale okuma, farklı tür eylemler gerektirmektedir (Özdemir, 2013).

Okur, anlamı yapılandıracağı için okuma sürecini kontrol eden önemli bir öğedir. Ancak okurun bu sürece dahil olabilmesi için birden çok alanda yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir. Çünkü okuduğunu anlama karmaşık becerileri

içeren bilişsel bir süreçtir (NRP, 2000). Bu beceriler bir kelimeyi tanımayla başlar, bir metinden eleştirel anlamlandırma düzeyinde anlam çıkarmaya kadar uzanır (Ülper, 2010). Bu süreçte fonolojik zorluklar, kelime ve cümle düzeyindeki eksiklikler ve okuduğundan anlam çıkaramama gibi nedenlerle anlam oluşturmak zorlaşabilir (Almasi, 2003).

Okurun okuma akıcılığı, kelime dağarcığı okuduğunu anlamayı etkilese de okurun bu sürecin aktif yönlendiricisi olması gerekmektedir. Bir nevi bilişsel süreçlerin farkında olmalıdır. Cain'in (1999) yaptığı araştırma bu durumu açıklar niteliktedir. Ona göre üstbilişsel bilgi ile anlama becerileri arasında kelime tanıma becerisi ile açıklanamayacak bir ilişki bulunmaktadır. Bu araştırmanın öncesinde anlamın öğretimi ile ilgili yapılan yanlışları, Durkin (1978) sınıflardaki okuduğunu anlama çalışmalarını izleyerek şu şekilde belirtmiştir. Ona göre, sınıflarda yapılan okuduğunu anlama öğretimi değil, sadece okumanın değerlendirilmesidir. Metin sınıfta okunmakta ve metne dair sorulara cevaplar verilmektedir. Durkin'in yaptığı çalışmaya benzer sonuçlara Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria'nın (1998) yaptığı çalışmalarda da ulaşılmıştır. Taylor, Peterson, Pearson ve Rodriguez (2002) yaptıkları gözlemler sonucunda ana sınıfı ve 1. sınıfta kelime düzeyindeki çalışmalar fazlayken anlama çalışmalarının 1-4. sınıflar arasında nadiren görüldüğünü ortaya koymuştur.

Durkin'in (1978) çalışmasının ardından bu yönde çalışmalar başlamıştır. Okuduğunu başarılı bir şekilde anlayan okurların özellikleri incelenmiştir. Bu çalışmalarda metinden anlam çıkarmak için iyi okuyucuların bazı stratejileri kullandıkları görülürken zayıf okuyucuların fazla strateji kullanmadığı belirlenmiştir (Paris, Lipson ve Wixson, 1983; Paris, Wasik ve Turner, 1991; Pressley ve Woloshyn, 1995; Kincade ve Beach, 1996; Duke ve Pearson, 2002; Lenski ve Nierstheimer, 2002).

1.3. Okuduğunu Anlamada Üstbilişin Etkisi

Eğitimde son 40 yılda yapılan çalışmalar incelendiğinde bireyin kendi zihinsel becerilerini yönetebilmesi gibi üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi üzerinde durulduğu görülmektedir (Aktürk ve Şahin, 2011). Öğrenmenin etkili olması bireyin öğrenme sürecine bilinçli olarak katılmasıyla mümkündür (Özsoy, 2008). Bir öğrencinin bu süreci kontrol edebilmesi için birçok bilgiyi, stratejiyi

koordine etmesi ve eldeki probleme uygun şekilde uygulaması gerekir. Göreve uygun becerilerin etkili seçiminde ve uygulanmasında rehberlik yapan bu genel bilgi “üstbiliş” olarak adlandırılmaktadır (Myers ve Paris, 1978).

Üstbiliş, biliş hakkındaki biliş ya da düşünme hakkındaki düşünme olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979). Üstbiliş, bilişsel gelişim araştırmalarında gittikçe merkezde yer almaya başlayan bir yapıdır. Bireyin kendi bilişsel fonksiyonlarının farkında olmasını ve yönetmesini ifade etmektedir (Kuhn ve Dean, 2004: 270).

Üstbiliş düşünmenin yüksek seviyesinden ziyade özel görevli bir strateji olarak kabul edilir (Myers ve Paris, 1978). Çünkü üstbilişsel bilgi, öğrenme ve performans hakkında durum ötesi bilgiler oluşturmakta, bireyin bir nesne olarak kendi bilişsel süreçlerine bakmasını gerektirmektedir (Brown, 1987). Üstbilişsel bilgi, öğrenenin düşüncesi ve davranışlarını yönlendiren ve koordine eden bir yönetici işlevi görmektedir (Myers ve Paris, 1978). Üstbilişsel düşünme, görevleri tanımlamada, performansı izlemede, uygun stratejileri belirlemede ve problem çözümede öğrencilere yardım etmektedir (Wilson, 2011). Okumada önemli bir değişken olarak görülmektedir (Öztürk, 2012). Üstbiliş, öğrencilerin metni derinlemesine anlamalarında, yüksek düzeyli düşüncelerinde, öğrenmelerini izlemede yardımcı olur (Wilson, 2011). Üstbiliş bir nevi kendi öğrenmeleri hakkında düşünmeyi içerir ve düşünme öğretiminin en önemli kavramlarından biridir (Leat ve Lin, 2003). Üstbiliş bir bakıma kendi kendine öğrenme yoludur (Çakıroğlu ve Ataman, 2008).

Üstbiliş, çocukların kendilerinin ve başkalarının zihnindeki farkında olduğu erken dönemlerden itibaren ortaya çıkmaya başlar (Kuhn ve Dean, 2004: 270). Yetişkinler ve büyük çocuklar üstbilişsel değişkenlere duyarlı iken 8 yaşından küçük çocukların daha az duyarlı olduğu görülmektedir (Myers ve Paris, 1978). Bu yaş çocukların belli stratejileri üretmedikleri görülmektedir (Hanten vd., 2004). Çocukların üstbilişsel bilgileri, yetenek düzeylerinden bağımsız olarak sabit bir şekilde büyüme göstermektedir (Alexander, Carr ve Schwanenflugel, 1995). Ancak diğer düşünsel beceriler gibi istediğimiz seviyede gelişmez (Kuhn ve Dean, 2004: 270). Var olan gelişmenin ise okuma ve matematik gibi önemli bilişsel becerilerin elde edilmesi ile meydana gelebileceği belirtilmektedir (Alexander, Carr ve Schwanenflugel, 1995).

Flavell ve Wellman (1977) çocukların hatırlamalarına yardımcı olması için üstbilişsel bilgiyi, birey, görev ve strateji olarak 3 önemli gruba ayırmıştır. Bireysel bilgi, bireylerin sahip olduğu kişisel bilgi kapasitesidir (Akt. Muñiz-Swicegood, 1994: 84). Öncelikle bireylerin performanslarını etkileyen kendi özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Myers ve Paris, 1978). Bireyin görevi gerçekleştirmeden önce görevin amaçları, kapsamı ve şartları hakkında bilgiye ihtiyaçları vardır (Muñiz-Swicegood, 1994). Son olarak da bir stratejinin varlığından ve uygulama ihtiyacından haberdar olmaları gerekir. Çünkü birey plan yapar, hipotez üretir, ilerleyişini kontrol eder, sonuçları değerlendirir ve davranışı yaygınlaştırır (Myers ve Paris, 1978). Okuduğunu anlama ile ilgili üstbiliş bilgisi, okuyucuların metni hatırlanmasında ve anlamasında önemlidir (Roeschl-Heils, Schneider ve Kraayenoord, 2003). Bu durum Dewey'nin yansıtıcı düşünme vurgusundan bu yana defalarca vurgulanmıştır (Myers ve Paris, 1978). Bu stratejileri bilip uygulamak okuyucunun anlam kurmasını daha kolay hale getirmektedir (Öztürk, 2012).

Araştırmalar zayıf okuyucuların okurken nadiren okuma görevleri ile ilgili düşündüklerini ve okumalarını izlediklerini göstermektedir (Hoffman, 2010). Araştırmalar üstbilişin okuma yeteneği ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Çakıroğlu ve Ataman, 2008). Üstbilişsel bilginin okuma üzerindeki bu önemi çocukların okuma ile ilgili üstbilişsel bilgilerinin ortaya çıkarılmasını gerekli kılmaktadır. Bu amaçla yapılan çalışmalardan birinde Reid (1966), 5 yaşında okumaya yeni başlayan çocuklarla bir seri konuşma yapmıştır. 5 yaş çocukları okumayı “sadece sınırlı beklentilerle gelen gizemli bir etkinlik” ve “resimde anlatılanlar” olarak tanımlamışlardır. Clay (1973), 5 yaşındaki çocukların yarısından fazlasının yazılardan ziyade resimlerin öykü ile ilgili anlattıklarını bildiklerini ortaya koymuştur. Yine 7 ve 8 yaş çocuklarına sorulan “Anlamını bilmediğin bir kelime ile karşılaşırsan ne yaparsın?” sorusuna 7 yaş çocuklarının yarısı hiçbir şey şeklinde yanıt vermişlerdir. 8 yaş çocuklarının ise az bir kısmının “Kelimeyi analiz ederim.”, “Cümle içeriğini kullanırım.” ya da” Birine sorarım.” şeklinde cevaplar verdiği görülmüştür (Akt. Myers ve Paris, 1978: 681). Myers ve Paris (1978) ise yaptıkları çalışmada 2. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel bilgiye yönelik kavramlaştırmalarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Öğrencilere üstbilişin insan, görev ve strateji boyutlarında 18 soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre 2. sınıf öğrencilerinin okumanın önemli değişkenlerinden habersiz

olduğu görülmüştür. Scharlach (2008: 29), 3. sınıf öğrencilerine “Okumadan önce ne yaparsınız?” sorusunu sormuştur. Öğrencilerin çoğu “hiçbir şey” cevabını vermiş, çok az öğrenci ise “Okurum.”, “Sandalyeye otururum.”, “Sayfaya bakarım.” gibi cevaplar vermişlerdir. Verilen eğitim sonucunda öğrencilere tekrar aynı soru yöneltilmiş bu sefer cevapların daha kapsamlı olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlamada fonolojik problemler, kelime düzeyinde sorunlar, cümle düzeyinde sorunlar ve yüksek düzeyli anlam çıkaramama sorunları ortaya çıkabilmektedir (Cain, 1999). İyi okuyucularla zayıf okuyucular arasındaki farklardan biri okuma hakkındaki düşünceleridir. Zayıf okuyucular iyi okuyuculardan farklı olarak, kelime okuma üzerinde yoğunlaşırlar. Çünkü onlara göre kelimeleri doğru okumak metnin anlamına ulaşmaktan daha önceliklidir. Yuill ve Oakhill (1991) yaptıkları çalışmada zayıf okuyucularla iyi okuyuculara “Uzun kelimeleri okuyabilen mi yoksa olayların ne anlama geldiğini bilen mi iyi okuyucudur?” sorusunu sormuşlardır. Zayıf okuyucuların bu soruya “uzun kelimeleri okuyanlar” olarak cevap verdiği görülmektedir. Bu durum zayıf okuyucuların okumaya bakış açısını göstermektedir.

Araştırmacıları meşgul eden sorulardan biri üstbilişin geliştirilip geliştirilemediğidir. Bir taraftan üstbilişin geliştirildiği savunulurken diğer taraftan üstbilişin zamanla kendiliğinden geliştiği (Garner ve Aleksander, 1989) savunulmaktadır. Kimi araştırmacılar üstbilişin yaş ve beceri ile arttığını söylerken kimi araştırmacılar süreçte kavramsal faktörlere vurgu yapmaktadırlar. Karmiloff-Smith (1992), bilginin başka bir şekilde yeniden yapılandırılmasının kişinin kendi bilişini anlamasını arttıracaklarını iddia eder. Böylece bireyler gelişen bilişsel becerilerini sistemleştirmek için kendiliğinden üstbiliş becerilerini geliştirirler ve stratejik öğrenen olurlar. Bir başka görüşe göre ise üstbilişsel kontrolün gelişimi öğrencilere öğrenme stratejileri öğretildiğinde gelişmeye başlar (Eme, Puustinen ve Coutelet, 2006: 92). Eme, Puustinen ve Coutelet’e (2006) göre öğrenciler zamanla belirli stratejilerle ilgili bilgiler kazanırlar. Zamanla çocuklar farklı stratejileri de öğrenirler ve bunları farklı durumlarda da kullanmaya başlarlar. Çocuklar kendi performanslarını izleme ve uygun stratejileri seçme yeterliliğine geldiğinde üstbilişsel düzenleme ortaya çıkmaktadır.

Kuhn ve Dean’e (2004) göre belirli bir bağlamda stratejiler öğrencilere öğretilir ancak öğrencilerin üstbilişini geliştirmek için çaba gösterilmesi

gerekmektedir. Öğrencilere öğretilen stratejilerin öğrenci tarafından yardım almaksızın farklı durumlarda kullanılması önemlidir. Çünkü öğrenci bu stratejileri kullandıkça stratejileri kontrol edebilecek, nerede ve ne zaman kullanacağı üstbiliş seviyesine ulaşacaktır (Hilden ve Pressley, 2007: 52).

1.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğrencilerin okurken neler yaptıklarını ortaya koymaya yönelik araştırmalar, okuduğunu kavrama ile ilgili öğrenci davranışları hakkında detaylı bilgiler sunmaktadır (Karatay, 2010). Okuma becerisi gelişmiş olan bireylerin bazı becerileri bilinçsiz olarak kullanmaktan ziyade bazı stratejileri kullandıkları belirlenmiştir (Duffy ve Roehler, 1987: 414; Atkins, 2013: 15).

Okurken üstbilişi kullanabilen öğrenciler, karşılaştıkları sorunlar karşısında bazı stratejiler kullanarak zorlukları gidermeye çalışırlar (Karatay, 2010). Bu stratejilerin bazıları birçok kişi tarafından bilinen çok genel stratejiler olabilirken bazı stratejiler ise özel stratejilerdir (Atkins, 2013). İyi okuyucular planlı düşünür, stratejileri esnek kullanır, kendini kontrol eder. Okumanın başlangıcında, okurken, okumanın sonunda birçok işlem gerçekleştirir. Bu sürecin kontrolünü sağlamaya çalışır (Pressley ve Afflerbach, 1995; Snow, Burns ve Griffin, 1998).

Okur, okuma sürecinin etkin bir katılımcısıdır. Bu süreçte etkin okuyucu, anlamı yapılandırmak için bu süreci düzenlemeye ve karşılaşıacağı sorunları çözmeye gereksinim duymaktadır. Okurun bu süreci düzenlemek ve karşılaştıkları sorunları çözmek için etkin yollara ihtiyacı vardır ve bu yollar okuduğunu anlama stratejilerine gönderimde bulunmaktadır (Van Keer ve Verhaeghe, 2005; Ülper, 2010; 80). Anlama stratejileri, okuyucuların belli bir amaca ulaşmak için çeşitli metinlerde kullandıkları ve düzenledikleri bilinçli, kasıtlı ve esnek planlar olarak tanımlanabilmektedir (Duffy ve Roehler, 1987: 415; Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991: 242; Lenski ve Nierstheimer, 2002). Okuduğunu anlama stratejileri öğrencilerin metinle etkileşimini sağlayan planlardır. Stratejiler öğrencilerin anlamada zorlandıklarında, anlama bozulduğunda kullandıkları bilişsel araçlardır (Piloneita, 2006).

Okuma bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin birlikte kullanımını gerektiren karmaşık ve stratejik bir süreçtir (Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991). Öğrenciler bu süreci kontrol ederken stratejilerden yararlanırlar. Çünkü stratejiler öğrencilere

birçok konuda yardımcı olmaktadır (Arı, 2014). Öncelikle stratejiler, metindeki bilgiyi organize etmeyi ve değerlendirmeyi sağlar. Dikkat, hafıza, iletişim ve öğrenme gibi bilişsel becerileri geliştirir. Üstbilişin gelişmesini sağlar. Öğrencilerin okumalarını kontrol etmelerine imkân verir (Almasi, 2003).

İyi okuyucuların okuma sürecini kontrol etmek için belli stratejileri kullanırken zayıf okuyucuların bu stratejileri kullanmamaları araştırmacıların dikkatini çekmiş ve bu stratejilerin neler olduğu ve nasıl öğretileceği ile ilgili araştırmaların yapılmasına zemin hazırlamıştır (Piloneita, 2006). Bu noktadan hareketle strateji öğretiminin okuduğunu anlama üzerine etkilerini araştırmak için 1970'li yıllardan sonra okuduğunu anlamada strateji kullanımı üzerinde yoğun bir şekilde durulmaya başlanmıştır (NRP, 2000).

Alan yazında okuduğunu anlama stratejisi öğretime yönelik önemli sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilbildiğini ve anlamayı sağladığını ortaya koymuştur (Piloneita, 2006). Okuduğunu anlama stratejileri genel olarak üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar okuma öncesinde kullanılan stratejiler, okuma esnasında kullanılan stratejiler ve okuma sonrasında kullanılan stratejilerdir (Ülper, 2010; Karatay, 2010).

1.4.1. Okuma Öncesi Stratejiler

Donanımlı okuyucular bir metni okurken başından sonuna kadar devam eden bir sürece rastgele girmezler (Pressley, 2002). Öncelikle okuyacakları metin ile ilgili amaçlarını oluştururlar (Pressley, 2002; Ülper, 2010). Okuma öncesinde metne bir göz atıp tahminler yaparlar, metnin konusu, yapısı, metnin içeriğinde verilen bilgiler hakkında hipotezler oluşturmaya başlarlar. Ön bilgilerini kullanarak kişisel deneyimleri ve yaşadıkları arasında bağ kurarlar (Pressley, 2002; Keck, 2013; Güneş, 2014).

Okuma öncesinde kullanılan stratejiler, okurların okuma öncesi yapacakları etkinlikleri düzenlemeyi sağlar. Okumaya başlamadan okunacak metin ile ilgili okuma amacının oluşturulmasında, okuma ile ilgili ön bilgilerin ortaya çıkarılmasında, metnin yapısının ne olduğuna karar verilmesinde okura yardımcı olur (Güneş, 2007; Ülper, 2010). Okurun okuyacağı metne hazır olmasını ve o metni nasıl okuyacağını planlamasını kolaylaştır (Pressley, 2002; Karatay, 2014).

Okuma öncesi kullanılan birçok strateji bulunmaktadır. Okuma amacını saptama, metne ilişkin tahminlerde bulunma, metnin türünü belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, soru oluşturma, metne göz atma gibi stratejiler metni okumadan önce kullanılabilir (Pressley, 2002; Ülper, 2010; Akyol, 2012; Karatay, 2014).

Okuma amaç güdümlüdür ve bu nedenle metnin hangi amaçla okunacağını önceden belirlenmesi gerekir. Örneğin, bilgi edinmek amacıyla okunan bir metin için daha yavaş olunması ve önemli fikirlerin üzerinde durulması gerekir (Özdemir, 2013). Bunun farkında olunması okuduğunu anlamak için önemlidir (Ülper, 2010). Öğrencinin metni okumadan önce amaç oluşturmaya sağlayan stratejilerden biri “okuma amacını belirle” stratejisidir. Okuma öncesi amacın belirlenmesi okuyucuya birçok kolaylık sağlar. Okur metnin neresine yoğunlaşacağına, metinden yüzeysel olarak mı yoksa derinlemesine mi yararlanacağını belirler (Emre ve Temur, 2016). Metinde sunulan bilgiyi işlemek için rehberlik yapar. Okurken kullanması için bir plan oluşturur, önemli ve önemsiz bilgiyi birbirinden ayırmasına yardımcı olur (Blanton, Wood ve Moorman, 1990). Böylece metindeki önemli detayların hatırlanmasını kolaylaştırır (Duke ve Pearson, 2002).

Okuma öncesi kullanılan stratejilerden bir diğeri “yazarın amacını belirle” stratejisidir. Okuma süreci, yazar ile okuyucu arasında bir iletişim sürecidir (Demirel ve Epçaçan, 2012). Yazar bir amaç ile metni oluşturur. Bu amaç yazarın konuya bakış açısına göre değişiklik gösterir. Okurun bu amacı belirlemesi okuduğunu anlaması için önemlidir (Temizkan, 2008).

“Ön bilgilerinin etkinleştirilmesi” okuma öncesi kullanılan bir başka stratejidir. Bireyin var olan bilgileri metindeki bilgiye ulaşmak için önemli bir rol oynamaktadır (Alvermann ve Hague, 1989). Öğrenciler genellikle metin ile ilgili ön bilgilerini kendiliğinden ortaya çıkarmazlar. Bu nedenle ön bilgilerin etkinleştirilmesi iyi bir stratejidir (Presley ve Woloshyn, 1995). 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). Okuma öncesi ön bilgilerin etkinleştirilmesi genellikle metinde ele alınanın ne olduğunun tahmin edilmesiyle devam eder (Keck, 2013).

“Tahmin etme” stratejisi ile öğrenci, metnin içeriğini tahmin etmeye çalışır. Metnin içeriğini tahmin etmeye çalışmak okuma ile ilgili bir beklenti oluşturmaktadır (Vacca, 2002). Bu beklenti sonunda okur metinden elde edeceği bilgileri kendine göre düzenleyebilir (Kuşdemir ve Güneş, 2016). İyi okuyucular okuma boyunca sürekli tahminlerde bulunurlar ve tahminlerinin doğruluğunu kontrol ederler (Akyol, 2012). Okuma öncesinde metnin başlığını, ilk cümlesini ya da resimlerini varsa metindeki kalın ya da eğik yazıları incelemek, okur için önemli bir tahmin kaynağıdır (Güneş, 2007).

1.4.2. Okuma Esnası Stratejiler

Donanımlı okuyucular bir metni okurken belli davranışlarda bulunmaktadırlar. Okurken ne olacağını sürekli tahmin ederler, seçici davranırlar, anlamayı sürekli izlerler (Coşkun, 2011). Anlamanın bölüdüğü yerde durup tekrar okurlar, anlamı kontrol ederler, yapılandırırılar, bilmedikleri kelimelerin üzerinde dururlar, önemli yerleri belirlerler (Duke, Pearson, Strachan ve Billman, 2011). Okuma esnasındaki tüm bu davranışlar okumayı izleme ve anlamlandırma ile ilgilidir (Vacca, 2002).

Okuma esnasında okur, okuma öncesi belirlediği amaçlara göre okumasını yönlendirir (Güneş, 2014). Belirlediği amaca ulaşmak için okuma sürecini kontrol eder (Karatay, 2014). Öğrencilerin bu süreci kontrol etmelerini sağlayacak bazı stratejileri kullanmaları öğrencilerin metne dahil olmalarını sağlar (Vacca, 2002).

Okuma esnasında kullanılan stratejilerden biri “okuma hızını ayarlama” stratejisidir (Ülper, 2010). Bir metinde her ifade aynı önemi taşımamaktadır. Örneğin, bir yemek kitabı okuma ile bilgilendirici bir el kitabını okuma anındaki hız aynı değildir. Aynı şekilde önemli bir ifade ile önemsiz bir ifadeyi okurken de okuma hızı aynı değildir. Okuma hızını kontrol etme, kavramanın güçleştiği yerlerde okuma hızını düşürerek anlamı arttırmayı amaçlamaktadır (Karatay, 2014). Etkin okuyucular okuma hızını okunan metne göre ayarlayabilmektedirler (Kırmızı, 2006).

Okuma esnasında kullanılan stratejilerden biri not alma stratejisidir (Coşkun, 2011; Karatay, 2014). Not alma, metin ile sunulan bilgiyi okurun yeniden organize ederek kendi cümleleri ile ifade etmesidir (Tok ve Beyazıt, 2007). Okurun metni yeniden organize etmesi, metindeki önemli bilgileri önemsizlerinden ayırması, anahtar kelimeleri belirlemesi not alma stratejisi ile sağlanabilmektedir. Bu

becerilerin geliştirilmesi ise not alma stratejisinin öğretimine bağlıdır (Çetingöz ve Açıkgöz, 2009).

Okuma esnasında kullanılan diğer stratejiler ise önemli yerlerin altını çizme, grafik düzenleyici oluşturma, belli aralıklarla durarak ne anladığını düşünme, metni tekrar gözden geçirme stratejileridir. Okuma esnasında kullanılan bu stratejilere genel olarak düzenleme stratejileri de denmektedir. Okuma sürecinin en uzun basamağı olan okuma esnasında öğrencinin kendini kontrol edebilmesi oldukça önemlidir (Coşkun, 2011).

1.4.3. Okuma Sonrasındaki Stratejiler

Okuma etkinliği, bir metin okunduğunda tamamlanmamakta, okuma sonunda anlamının değerlendirilmesi gerekmektedir (Ülper, 2010). Anlamının değerlendirilmesi için bazı stratejilerin kullanımı önemlidir.

Okuma sonu çokça işe koşulan stratejilerden biri “özetleme” stratejisidir. Özetleme stratejisinde diğer stratejilere göre daha yoğun, daha kapsamlı ve bilişsel açıdan yoğun bir süreç yaşanmaktadır. Bu nedenle uygulanması zor olan bir stratejidir (Ülper, 2010; Pressley ve Woloshyn, 1995). Bu stratejide okur, okuduğu metindeki önemli yerleri önemsiz yerlerden ayırır. Metnin ana fikrini, yan fikrini ve metinde geçen olayları bir bütünlük dâhilinde anlatır (Güneş, 2007).

Özet yapmayı sağlamak için birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri Brown ve Day (1983) tarafından geliştirilen özetleme tekniğidir. Bu teknik başlıca üç kuraldan oluşur. İlk kural silme kuralıdır. Metindeki önemsiz ya da gereksiz bilgiler silinir. Burada ana fikir ve yardımcı detayların dışındaki önemsiz detayların silinmesine dikkat edilir. İkinci kural genelleme kuralıdır. Bu kural birbiriyle ilgili bölümlerin genellenmesini amaçlamaktadır. Üçüncü kural ise ana fikir oluşturma kuralıdır. Öğrencilerden okudukları metnin ana fikrini ortaya çıkarmaları istenir. Bu üç kuralın öğretimi ile özetleme stratejisinin öğretimi tamamlanmış olur.

Özet yapmanın önemli noktalarından biri ana fikre ulaşabilmektir. Özellikle bilgilendirici metinlerde ana fikir ile yardımcı fikirler arasındaki sıkı ilişki kullanılarak özet yapılabilmektedir. Ancak ana fikir bulma temel bir okuduğunu anlama becerisi olmakla birlikte genellikle öğrencilerde büyük sıkıntılara yol açmaktadır (Williams, 1986). Bir metnin ana fikrini belirlemek için farklı

uygulamalar öğrencilere öğretilmektedir. Bu uygulamaların birinde öğrencilere tek kahramanlı metinlerde ana fikir bulma; çok kahramanlı metinlerde grubu tanımlama ve metinde meydana gelen ana eylemi bulma, ana fikrin grubun adının ve grubun yaptığı önemli olayın söylenmesi ile oluşturulması gibi etkinlikler sırayla yaptırılmaktadır (Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson, 1998).

Okuma sonrası kullanılan stratejilerden bir başkası ise grafik düzenleyicilerdir. Grafik düzenleyiciler, özellikle bilgilendirici metinlerde, kavramların nasıl bağlandığını ve bir metnin nasıl yapılandırıldığını göstermeye yarayan görsel sunumlardır (Hoffman, 2010). Görsel sunumlar, önemli bilgiler arasındaki ilişkiyi göstererek öğrencilerin bilişsel görevlerini kolaylaştırmayı sağlamaktadır (Singleton ve Filce, 2015). Önemli bilgiler ve kavramlar arasındaki ilişkileri göstermede okulardan, kutulardan ve diğer görsel ipuçlarından yararlanılarak bilginin daha açık bir şekilde ifade edilmesine çalışılmaktadır (Dönmez, Yazıcı ve Sabancı, 2007; Ciullo, Falcomata ve Vaughn, 2015: 2). Grafik düzenleyiciler okumanın her aşamasında kullanılabilir. Okuma öncesinde öğrencilerin bildikleriyle yeni öğrenecekleri arasında bağ kurmayı; okuma sırasında verilen bilgileri düzenlemeyi; okuduktan sonra okuduğunu değerlendirmeyi, ilgili bilgileri hatırlamayı ve önemli bilgileri özetlemeyi sağlar (Hoffman, 2010).

Okuma öncesi, esnası ve sonrasında ele alınan stratejilerin kullanım yerleri mutlak değildir. Okuduğunu anlama sürecinin kendine has karmaşıklığından dolayı stratejiler bu sürecin farklı yerlerinde kullanılabilir. Örneğin, soru sorma stratejisi her bir aşamada rahatlıkla kullanılabilir. Grafik düzenleyiciler okumanın başlangıcında ön bilgileri ortaya çıkarmak için kullanılırken, sonunda metindeki önemli bilgileri ortaya çıkarmak için kullanılabilir.

Araştırmacılar, öğrencilerin okuma sürecinde hangi stratejileri nasıl uyguladıklarını araştırma ihtiyacı duymuşlardır. Bunun için öğrencilerden okuma esnasında sesli düşüncelerini istemişlerdir. Bunun sonucunda iyi bir okuma sürecinde tek bir stratejiyi uygulama yerine birden fazla stratejinin kullanıldığı ortaya konmuştur. Böylece öğrencilerin bu süreçte kullanılan birçok strateji olduğunu farkına varmaları için farklı stratejilerin bir arada öğretilmesi amaçlanmıştır (Pressley ve Woloshyn, 1995).

1.4.4. Çoklu Stratejiler

1.4.4.1. KWL (BBÖ): “KWL” stratejisi, Ogle (1986) tarafından geliştirilmiştir. Yazıcı (2006) tarafından “Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim” stratejisi olarak Türkçeye uyarlanmıştır. BBÖ, üç aşamadan oluşan bir stratejidir. Stratejide sırasıyla “Ne biliyorum?”, “Ne bilmek istiyorum?” ve “Ne öğrendim?” basamakları tamamlanır. İlk iki basamak öğrencilerle öğretmen arasında bir diyalog halinde gerçekleştirilir. İlk basamakta amaç öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmektir. Bu amaçla konu ile ilgili bir beyin fırtınası başlatılır. Konu ile ilgili bilinenler ortaya çıkarılır. Daha sonraki basamakta öğrencilerin ortaya çıkardıkları ön bilgilerden hareketle ne öğrenmek istediklerini belirlemeleri istenir. Son basamak okuma sonrasında gerçekleştirilir. Bu basamakta öğrencilerin ikinci basamakta oluşturdukları sorulara cevaplar bulmaları beklenir (Ogle, 1986).

Bu strateji, okuma öncesinde öğrencilerin metinde bahsedilen konu hakkında önceki bilgilerinin ortaya çıkarılmasına yardım eder, okuma için amaç belirlemeyi ve okuma sonrasında sürecin bütünüyle gözden geçirilmesini sağlar (Yazıcı, 2006). Strateji, öğrencinin önceki bilgileri ile okuma sonrasında elde ettiği bilgiler arasında bağlantı kurmasına, bilgileri düzenlemesine, bütünleştirmesine ve özetlemesine yarar (Demirel ve Epçaçan, 2012). Hem öykülendirici hem de bilgilendirici metinlerde kullanılabilmesine rağmen özellikle bilgilendirici metinlerde daha etkilidir (Gambrell ve Dromsky, 2000).

1.4.4.2. SQ3R (ASOAT): SQ3R stratejisi Robins (1946) tarafından geliştirilmiş, “Survey, Question, Read, Recite, Review” aşamalarının ilk harfleriyle isimlendirilmiş, çok eski zamanlardan bu yana kullanılagelen bir okuduğunu anlama stratejisidir (Artis, 2008). Arı (2014) tarafından Araştırma, Sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar gözden geçirme aşamalarının ilk harfleriyle “ASOAT”, Saban ve Ayçin (2013) tarafından “İSOTEG”, Kanmaz (2012) tarafından “İSOAT” olarak dilimize uyarlanmıştır.

ASOAT stratejisinin ilk aşamasında metnin ana ve alt başlıkları okunarak metnin konusu ile ilgili fikirler elde edilir (Arı, 2014). İkinci aşamada birinci aşamada yapılan inceleme ile ilgili sorular oluşturulur. Bu soruların metinle ilgili merak uyandırması ve önemli noktaları ön plana çıkarması beklenir. Okuma bölümü stratejinin en önemli bölümüdür (Artis, 2008). Bu bölümde öğrenci metni okumadan

önce oluşturduğu sorulara cevaplar arar. Anlatma bölümünde öğrenci oluşturduğu soruları cevaplandırır (Baier, 2011). Öğrenciden metne bakmadan sorulara cevaplar bulması beklenir (Arı, 2014). Son bölümde öğrenciler metni tekrar gözden geçirirler, anlayamadıkları ve eksik kaldıkları yerleri tekrar okurlar (Duman ve Arsal, 2015).

1.4.4.3. RAP: Schumaker, Denton ve Deshler (1984) tarafından geliştirilen bu stratejinin üç basamağı bulunmaktadır. İlk basamak, “oku” basamağıdır. Bu basamakta öğrenci paragrafı okur. İkinci basamak “sor” basamağıdır. Bu basamakta “Paragrafın ana fikri ve iki basamağı ne?” sorusunu öğrenci kendi kendine sorar. Üçüncü basamak “ortaya koy” basamağıdır. Bu basamakta ana fikir ve detaylar öğrenci tarafından kendi cümleleri ile ortaya koyulur (Hagaman ve Reid, 2008).

Strateji sadece 3 basamak içerip basit bir strateji gibi görünse de stratejiyi uygulamak zorluklar içermektedir. RAP kısaltması, öğrencilerin bilişsel diyaloglarını başlatmak için bir tetikleyicidir. Ancak strateji her basamakta derinlemesine düşünme ve aktif olarak basamakları uygulamayı gerektirir (Katims ve Harris, 1997). Strateji, öğrencinin anlamasını arttırmak için metin ile sorgulamaya ve yorumlamaya dayalı bir etkileşime girmesine neden olur. Öğrenciler sorgulama ve yorumlama sonucunda okudukları ile ilgili bilgileri daha iyi işlemektedirler. Yapılan çalışmalar RAP stratejisinin okuduğunu anlamada etkili olduğunu, ilkokuldan liseye kadar öğretilbildiğini ortaya koymuştur (Ellis ve Graves, 1990; Hagaman, Luschen ve Reid, 2010).

1.4.4.4. TWA (3D): Okuma, sadece bir metni okumakla bitmeyen bunun yanı sıra okumanın öncesinde ve sonrasında bazı etkinliklerin yapılmasını zorunlu kılan bir süreçtir. Öğrencilerin okudukları metni anlamaları bu süreci ne kadar kontrol edebildikleri ile yakından ilgilidir. Öğrencilerin bu süreci kontrol ederken bazı bilişsel ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bu süreci kontrol etmesinde kullanılan stratejilerden biri TWA (Think Before Reading, Think While Reading, Think After Reading) stratejisidir. TWA stratejisi Mason (2004) tarafından özellikle anlama problemi yaşayan düşük başarılı öğrencilerin anlama düzeylerini arttırmak için geliştirilmiştir. Bu strateji ile öğrenci okumanın her aşamasında metin ile etkileşime girebilmektedir.

TWA stratejisi, üç bölüm, dokuz basamaktan oluşan, etkililiği kanıtlanmış birçok stratejinin bir bütünlük içinde öğretildiği bir stratejidir. TWA stratejisi;

yazarın amacını ifade et, ne biliyorum, ne bilmek istiyorum, okuma hızını ayarla, tekrar oku, bilgiler arası bağlantı kur, ana fikri belirle, özetle, ne öğrendiğini ifade et stratejilerinin bir arada kullanıldığı çoklu strateji öğretimini içeren bir stratejidir (Mason, 2004).

TWA stratejisinin ilk bileşeni olan “okumadan önce düşün” bölümü ön bilgiyi elde etmek için üç basamağı içerir. Bunlar “yazarın amacı hakkında düşün”, “ne bildiğin hakkında düşün” ve “ne öğrenmek istediğin hakkında düşün” basamaklarıdır. Okur bir metin ile karşılaştığında ön bilgilerinden yararlanarak metnin anlamını zihninde yapılandırır. Okur bir metni okurken birçok bilgi kaynağını kullanır. Bunlar retorik bilgi, önbilgi ve deneyimler, kültürel bilgi gibi bilgi türleridir (Spire ve Donley, 1998: 248). Okurun bir metni anlaması var olan organize bilgilerini kullanmasına bağlıdır (Norton, 1989: 424). İnsanın zihninde var olan organize bilgiler şemaları oluşturmaktadır (Razı, 2007: 46). Şemalar bireyin kendisine ait olan ve önceden edinmiş olduğu bilgilerdir (Kuzu, 2004: 59).

Şemalar okuduğunu anlamada oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü şemalar herhangi bir konuda okurda var olan bilgileri içermektedir. Okurun okuduğunu anlayabilmesi ise var olan bu şemaların harekete geçirilerek anlamın yapılandırılmasına bağlıdır (Kuzu, 2004: 59). Bireyin metinle ilgili şemalarının harekete geçirilmesi, okuma öncesi bireyin eksik bilgilerinin giderilmesi ve var olan bilgilerin hatırlanması için oldukça önemlidir. Önemli öğretimsel uygulamalar okuma öncesi etkinlikler düzenleyerek okurun ön bilgilerini harekete geçirmeyi hedefler (Norton, 1989: 425). Bu açıdan bakıldığında TWA'nın okumadan önce düşün bölümü öğrencilerin var olan bilgilerini ortaya çıkarmak için oldukça önemli bir yere sahiptir.

“Okumadan önce düşün” bölümünde öncelikle öğrencilere “yazarın amacı hakkında düşün” stratejisinin öğretimi gerçekleştirilir. Bu stratejide metin yapısı ve metin içerisindeki bilgi hakkında öğrenciler düşünmeye yönlendirilirler. Metnin amacı üzerinde durulur (Hedin, Mason ve Gaffney, 2011). Okur bir metni bilgi edinmek için, edebi bir deneyim için ya da bir görevi tamamlamak için okuyabilir (Mason, 2004). Okurun belli bir amaçla bir metni okuduğu gibi yazar da belli bir amaç için bir metni yazmaktadır (Temizkan, 2008). Okurun okumadan önce yazarın amacını belirlemesi hem kendi amacını sorgulaması için hem de okuyacağı metinden çıkarımlarda bulunabilmesi için okura fırsatlar sunacaktır.

Okumadan önce düşün bölümünün ikinci basamağında Ogle (1986) tarafından geliştirilen KWL (Bildiklerim-Bilmek istediklerim-Öğrendiklerim) stratejisinin ilk aşamasından yararlanılarak oluşturulan “ne bildiğin hakkında düşün” stratejisi kullanılır. Ogle bu basamağı hem öğretmenlerin okuma öncesinde öğrencilerin ön bilgilerini belirlemeleri hem de öğrencilerin ön bilgilerinin önemini anlamaları için geliştirmiştir. Bu basamak uygulanırken öncelikle beyin fırtınası yapılmaktadır. Öğrenciler konu ile ilgili bütün bildiklerini söylerler. Öğrencilerden cevaplar alındıktan sonra bu cevaplardan hareketle kategoriler oluşturulur. Öğrenciler oluşturdukları bu kategorileri edindikleri yeni bilgileri depolamak için kullanırlar.

KWL stratejisinin ikinci basamağı, okumadan önce düşün bölümünün son basamağı olarak öğretilir. Bu basamakta öğrenciden ne öğrenmek istediği hakkında düşünmesi istenir. Bu basamak öğrencilerin okudukları metin ile ilgili bir beklenti oluşturmaları için önemlidir (Ogle, 1986). Beklenti oluşturma, öğrencinin metni okumadan önce okuma amacını belirlemesini sağlar. Beklenti içine giren öğrenci metni daha dikkatli okur (Yılmaz, 2008). Ayrıca metne yoğunlaşma önemli noktaların daha kolay bir şekilde belirlenmesini sağlar (Öztürk, 1999).

TWA stratejisinin ikinci bölümü “okurken düşün” bölümüdür. Bu bölümde “okuma hızın hakkında düşün”, “bilgiler arası bağlantılar hakkında düşün”, “tekrar okuma hakkında düşün” stratejileri öğretilir. Bireyin okuma hızı okuduğu metne ve metinden ne elde etmek istediğine göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, okur bir yazarın konu hakkındaki düşüncelerini anlamak için hızlı bir şekilde metni tarayarak okurken bir deneyi uygularken yapılan okuma adım adım dikkatli bir şekilde ilerlemeyi içermektedir (Patberg ve Lang, 1981: 212). Bu durum belirlenen amaca göre okuma hızının kontrol edilmesini gerektirmektedir. Özellikle bilgilendirici metinler önemli kavramlar ve çok sayıda bilgi içerdiği için dikkatli bir okuma gerektirmektedir. Kavramanın azaldığı yerlerde okuma hızı düşürülerek anlama sağlanabilir (Karatay, 2014: 43). TWA’ın bu basamağında öğrencilerin dikkati okuma hızlarına çekilir. Öğrencilerin okuma hızlarına dikkat etmelerinin önemi vurgulanır. Burada okuma hızının kontrol edilebilmesi için öğrencilerden noktalama işaretlerine dikkat etmeleri istenir (Mason, 2004). Öğrencilerin noktalama işaretlerinin anlamını bilmesi ve okurken bunlara dikkat etmesi metindeki önemli noktaların ortaya çıkarılması için önemlidir (Karatay, 2014: 43).

Okurken düşün basamağının ikinci basamağı “bilgiler arası bağlantılar hakkında düşün” basamağıdır. Bu basamakta öğrencilerden eski bilgileri ile metindeki bilgiler arasında bağ kurmaları istenir. Özellikle okuma öncesi ortaya çıkarılan ön bilgiler ile bu bölümde elde edilen bilgiler arası bağlantılar kurma bilginin var olan şemalara yerleştirilerek kalıcı olması için önemlidir. Okur yeni bilgiyi alır, ön bilgileri ile karşılaştırır ve düzenler (Güneş, 2014: 143). Okurun yeni bilgiler ile ön bilgilerini birleştirmesi bilginin zihinde yapılandırılmasını sağlar. Bu anlamda TWA'nın ilk bölümünde ortaya çıkarılan ön bilgiler, okuma amacına yönelik yapılan uygulamalar ve bir beklenti oluşturulması bireyin hem yeni bilgiyi zihninde yapılandırmasına hem de okuma hızı ile anlamasının gelişmesine zemin hazırlar (Güneş, 2010: 4). Bu durum TWA'in bütüncül bir strateji olduğunun, her bölümün birbiri ile ilişki içinde tasarlandığının bir göstergesi niteliğindedir.

“Tekrar okuma hakkında düşün” okurken düşün bölümünün son basamağıdır. Tekrar okuma bireyin kendini değerlendirmesini gerektiren önemli bir üstbilişsel stratejidir (Başaran, 2013). Metni okuma sırasında anlama tam olarak gerçekleşmemişse metni tekrar okumak gerekebilir (Karatay, 2014: 44). TWA'nın bu basamağında okur kendi kendine metni anlayıp anlamadığı ile ilgili sorular sorarak tekrar okumanın gerekli olup olmadığına karar verir. Okurun kendi kendine sorular sorarak anlamadığı bir bölümü tekrar okuması, okurun bu stratejiyi okumasını düzenlemek için kullandığının bir göstergesi niteliğindedir (Tortop ve Eker, 2014). TWA'da okurun tekrar okuma esnasında sadece metni tekrar okuması yetmez, TWA'in okuma esnası basamaklarını tekrar uygulaması gerekir.

TWA stratejisinin üçüncü bölümü olan “okuduktan sonra düşün” bölümü, “ana fikir hakkında düşün” stratejisi ile başlar. Bu stratejide öğrenciler ana fikri bulmak için RAP stratejisini kullanırlar. RAP stratejisinde öncelikle paragraf okunur, daha sonra öğrenci kendine “Metnin ana fikri ve detayları ne?” sorusunu yöneltir. Daha sonra öğrenciden ana fikri kendi kelimeleri ile ifade etmesi istenir (Mason, 2004; Mason, Meadan, Hedin ve Cramer, 2012; Mason, 2013a). Bilgilendirici metinlerde ana fikir ile yardımcı fikirler birbirleriyle sıkı ilişki içerisindedir. Ana fikir farklı açılardan açıklamak yardımcı fikirlerle mümkün olmaktadır. Metindeki ana fikir ve yardımcı fikirlerin dizilimi ise metinden metine farklılaşsa da genellikle bilgilendirici metinlerde ana fikir ilk cümlede yer alır. Bunun ardından yardımcı fikirler dizilir. Bu durum farklı metin yapılarına sahip bilgilendirici metinlerin

anlaşılması için oldukça önemlidir. Ayrıca ana fikir ve yardımcı fikirlerin şemasının oluşturulması, grafik düzenleyicilerin kullanılması, kavram haritalarından yararlanılması bilgilendirici metinleri anlamak için yapılan uygulamalardır. Bu uygulamalara benzer şekilde ana fikir ve yardımcı fikirler arasındaki ilişkilerin varlığından öğrencilerin haberdar edilmesi metnin anlaşılması için önemlidir. Bu anlamda stratejinin bu bölümü metinden önemli noktalarının ortaya çıkarılması ve fikirler arasında bağlantılar kurularak metnin bir bütün olarak ele alınmasında önemlidir.

İyi okurların okuma bittikten sonra yaptıkları bilişsel davranışlardan biri okudukları metni özetlemeleridir. Özetleme bir metni anlamak için kullanılan yararlı bir beceridir (Brown, Compione ve Day, 1981: 17). Özetleme becerisinin geliştirilmesi önemli bilgilerin zihinde tutulmasına yardımcı olmaktadır (Mason, 2004). Ancak özetleme okurlar için zor bir görevdir (Brown, Compione ve Day, 1981: 17). TWA ile okuma bitirilip metne ait ana fikir ve yardımcı fikirler oluşturulduktan sonra “özetleme hakkında düşün” basamağına geçilir. Bu basamakta Brown ve Day (1983) tarafından oluşturulan özetleme için altı kural stratejisi üzerinde durulur. Bu işlemler Kintsch ve van Dijk (1978) tarafından tanımlanan, metni anlama ve hatırlamayı içeren temel işlemleri içeren makro kurallar ile benzerlik göstermektedir.

Brown ve Day (1983), yetişkinlerin ve çocukların bilgilendirici metinleri özetleyebilmeleri için altı temel özetleme kuralını şu şekilde açıklamışlardır. Altı kuraldan ikisi gereksiz ve ihtiyaç fazlası bilgilerin çıkarılmasını içermektedir. Okunan metindeki önemsiz detayların atılması önemli bilgilerin zihinde tutulmasını kolaylaştırmaktadır (Mason, 2004). Kintsch ve van Dijk’in (1978) geliştirdiği özetleme sisteminde bu basamak silme basamağı olarak ele alınır. Sonraki iki kural yerine koyma kuralıdır. Bu kural bir liste halinde çıkarılan olaylar ya da maddeler yerine üst düzey bir terim ya da olay koymayı içermektedir. Örneğin eğer metin köpekler, kediler, akvaryum balıkları, papağan gibi bir liste içeriyorsa birey üst düzey bir terim olarak “pet mağazası”nı çıkarılabilir. Bu kural Kintsch ve van Dijk’in genelleme kuralını içermektedir (Brown ve Day, 1983). Son iki kural metnin ana bileşenlerinden olan paragrafın özetini vermekle ilgilidir. Burada öncelikle eğer varsa yazarın paragrafı özetleyen ana cümlesi seçilir. İkinci olarak eğer yazarın ana cümlesi açık olarak verilmemişse okur bu cümleyi kendisi oluşturur. Bu uygulamalar

kabaca Kintsch ve van Dijk'ın yapılandırma kuralına denk gelmektedir (Brown, Compione ve Day, 1981: 17).

Ana fikir belirleme ve özetleme hakkında düşün basamağı birbiri ile yakından ilişkili basamaklardır. Ana fikir bir paragrafın ya da metnin en önemli cümlesidir. Özellikle bilgilendirici metinlerde ana fikrin ortaya konulması metnin özetinin çıkarılmasında önemli bir yere sahiptir. Gereksiz detayların atılması, yardımcı fikirlerden hareketle ana fikre ulaşılması ve bunların birbiri ile bağlantılı bir şekilde ifade edilmesi özetleme için iyi bir temel oluşturmaktadır. Bu iki basamakta yapılan uygulamalar özellikle yeni öğrenilen bilgiler arasında bir bağ oluşturulmasına neden olur. Böylece metinden organize edilmiş halde alınan bilgiler ön bilgiler ile birleştirilerek kalıcı bir öğrenmeye yol açar. Metinden elde edilen bilgiler stratejinin son basamağını rahat bir şekilde tamamlamayı sağlar.

TWA stratejisinin son basamağı KWL stratejisinin son basamağı olan “ne öğrendiğin hakkında düşün” basamağıdır. Bu basamak yaşanan sürecin sonunda metinden elde edilen bilgilerin ortaya konması bakımından oldukça önemlidir. Bu basamakta öğrencilerin metinden öğrendikleri üzerine yoğunlaşması istenir (Mason, 2004; Mason, Meadan, Hedin ve Cramer, 2012; Mason, 2013a).

Öğrenci son basamakta metinden öğrendiklerini ortaya koyar. Özellikle ana fikir ve özetleme basamaklarında yapılan etkinlikler okurların bu basamağa donanımlı gelmesini sağlar ve bunun sonucunda bu basamakta öğrenilenlerin tekrarlanması sağlanmış olur. Stratejinin ilk bölümünde oluşturulan beklentiye bu bölümde cevaplar oluşturulmaya çalışılır. Beklentilere cevaplar oluşturulabildiği ölçüde okuma anlamına ulaşmış olur. Bu aşama metin ile ilgili birçok bilgiye ulaşan ve beklentilerini karşılayabilen okurun anlama hedefine ulaştığı aşamadır.

1.5. Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretimi

Öğrencilere hangi stratejilerin öğretileceği kadar merak konusu olan diğer bir konu da bu stratejilerin öğrencilere nasıl öğretileceğidir. Bu konuda farklı uygulamalar bulunmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda, stratejiler uygulamadan bağımsız bir şekilde öğretilmiş, öğrencilerin karşılaştıkları metinlerde stratejileri kullanmaları için çok fazla girişimde bulunulmamıştır. Öğrenciler stratejiyi öğrenmişler fakat stratejiyi metinlerde nadiren uygulayabilmişlerdir. Bu tip öğretim stratejinin diğer stratejilere transfer edilmesini ve okuduğunu anlamanın artmasını

nadiren sağlamıştır (Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991). Yapılan başka çalışmalarda stratejiler okuma ile aynı anda ve okumanın bir parçası olacak şekilde öğretilmiştir (Pearson, Roehler, Dole ve Duffy, 1992; Keene ve Zimmermann, 1997; Pressley, 2002). Ayrıca öğrencilerin niçin ve ne zaman stratejiyi kullanacaklarını gösteren çalışmalarda da başarılı sonuçlar elde edilmiştir (Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000). Bu nedenle strateji bir içerikle öğretilmeli ve bu öğretim esnasında öğrenene üç tür bilgi sunulmalıdır. Bunlar açıklayıcı bilgi, işlemsel bilgi ve durumsal bilgidir (Almasi, 2003)

Açıklayıcı bilgi, bir amaç ya da görevin yapısı hakkındaki bilgidir. Okumada açıklayıcı bilgi bir okuma görevinin nasıl yapılandırıldığı ile ilgili bilgileri içermektedir. Örneğin, iyi okuyucuların öykülendirici metinlerin belli yapıları içerdiğini bilmesi açıklayıcı bilgiye örnek verilebilir (Almasi, 2003). İşlemsel bilgi, öğrenilen bilginin nasıl kullanıldığına ilişkin bilgileri ifade etmektedir. Bu bilgi stratejilerin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgidir (Schraw ve Moshman, 1995). Durumsal bilgi, açıklayıcı bilgideki “Ne?” ile işlemsel bilgideki “Nasıl?” sorularının cevaplanmasının yeterli olmadığı görüşünden ortaya çıkmıştır. Yetersiz okuyucuların bu bilgilerin yanında “Ne zaman?” ve “Niçin?” sorularının cevaplarına da ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Paris, Lipson ve Wixson, 1983). Öğretilen stratejinin niçin ve ne zaman kullanılacağı ile ilgili bilgi olmadan stratejinin kullanılması zor olmaktadır (Almasi, 2003).

Strateji öğretimi yapılırken açıklayıcı, işlemsel ve durumsal bilginin okura verilmesi gerekir. Okurdan bu bilgiyi alıp stratejiyi bağımsız olarak kullanabilmesi hedeflenir. Ancak buradaki önemli noktalardan biri strateji öğretiminin hangi yaştan itibaren gerçekleştirilebileceğidir.

Okuma başarısızlığı ile mücadelede en etkili aracın ana sınıfı ve ilkokuldaki kaliteli sınıf öğretimleri olduğunu belirtilmektedir (Snow, Burns ve Griffin, 1998). İlkokullara odaklanan reformların öğrencilerin okuma becerilerini kazanmada ortaokullara göre daha başarılı olduğu ortaya konmaktadır (Stringfield, Millsap ve Herman, 1997; Akt. Taylor, Pearson, Clark ve Walpole, 2000). İlkokullara atfedilen bu önem, bu yaş öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilme durumlarının ortaya konulmasını gerektirmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu yaş öğrencilerinin tekrar okuma ve davranışları izleme ile ilgili yeterli kaynaklara

sahip oldukları görülmektedir (Williams ve Atkins, 2009). Bu nedenle ilkokuldan itibaren öğrencilere strateji öğretimi yapılabileceği söylenebilir.

Strateji öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar yoğun olmasına rağmen okullarda strateji öğretimi yaygın değildir (Ateş ve Yıldırım, 2014). Bunun birkaç nedeni bulunmaktadır. Öğretmenler çoğu zaman strateji öğretimi programlarının karışıklığından ve programların uygulanmasının güçlüğünden dolayı zorluk çekmektedir (Scharlach, 2008). Son 20 yılda yapılan araştırmalar öğretmenlerin bu stratejileri uygularken zorlandıklarını, öğretmenlerin stratejiler ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını (Block ve Pressley, 2007) ve bu stratejilerin öğretmenlerin uygulayabilmesi için anlaşılır bir şekilde hazırlanması gerektiğini ortaya koymuştur (Scharlach, 2008). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin sadece okuyarak nasıl anladıklarını öğrenebileceklerine inanmaktadırlar (Block ve Pressley, 2007).

Strateji öğretiminde karşılaşılan bu zorlukları aşabilmek için strateji öğretimi kadar stratejinin nasıl öğretildiği üzerinde de durulmaya başlanmıştır. Öğrencilere strateji öğretiminin temel amacı, onların öz-düzenleyici öğrenenler olmalarına yardım etmektir (Almasi, 2003). Schunk ve Zimmerman'ın (1997) bakış açısıyla uyumlu bir şekilde okuma gibi beceriler; öğretmenin stratejiyi modellemesi ile başlayıp öğrencinin uygulaması, zor stratejilerde öğretmenin yardımda bulunması, gerek olduğunda öğretmenin ek öğretimler koyması ile öğretim sürecinin her kademesinde öğretilir (Hilden ve Pressley, 2007: 52). Pressley (2002) etkili anlama öğretiminin, stratejilerin küçük bir kısmını, modellemeyi, açıklamayı ve destekleyici yardım ile kolaylaştırmayı içermesi gerektiğini ortaya koymuştur. Öğrenci stratejiyi ilk uygulamaya giriştiğinde öğrencilere stratejiler yeniden modellenip açıklanarak onların stratejileri kullanmaları desteklenebilir. Öğrenciler böylece stratejiyi kullandıkça kendi kendine düzenleyebilecek hale gelebilecek ve artık sadece stratejiyi uygulamakla kalmayıp nerede ve ne zaman uygulayacaklarını da öğreneceklerdir (Hilden ve Pressley, 2007: 52).

Öğrencilere strateji öğretimi yapılırken farklı uygulamalardan yararlanılmaktadır. Pressley, Harris ve Marks (1992) iyi bir strateji öğretiminin yapılandırıcılık ilkelerine dayalı olduğunu iddia etmişlerdir ve Moshman'ın (1982) yapılandırıcılık ile ilgili sınıflama sistemini kullanarak strateji öğretim yaklaşımlarını dışsal, içsel ve diyalektik olarak üç modele ayırmışlardır.

1.5.1. Dışsal Modeller

Düşük anlama başarısına sahip öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerinin doğasının anlaşılması, öğrencilerin bu problemlerinin giderilmesi için öğretimsel yaklaşımların ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Bu öğrenciler için önemli yaklaşımlardan biri öğretimi açık hale getirmektir (Snow, 2002). Öğretimi daha anlaşılır hale getirmek için dışsal modeller öğretim esnasında kapsamlı modelleme ve açıklamalara yer vermektedir. Dışsal modellere örnek doğrudan öğretim ve doğrudan açıklama verilebilir (Almasi, 2003).

1.5.1.1. Doğrudan Öğretim Modeli

Stratejiler, stratejiyi modelleyen öğretmen tarafından öğretilir ve kademeli olarak öğretmen yönlendirmeli aktiviteler azaltılarak öğrencinin bağımsız çalışması sağlanmaya çalışılır (Almasi, 2003). Doğrudan öğretim modelinde öğretmenler ya model olarak ya da anlama stratejisinin ne, nerede, nasıl ve niçin kullanılması gerektiğini doğrudan açıklayarak öğretim yaparlar. Doğrudan öğretimde öğretmen yüz yüze, resmi bir şekilde anlatır, gösterir, model olur ve öğrenilecek becerileri öğretir. Öğretmen liderdir ve dersi yönetir (Bauman, 1984).

Doğrudan öğretimin tekli stratejileri öğretimde etkili olduğu ancak öğrencilerin bir stratejiyi ne zaman kullanacaklarını öğrenme ve üstbilişsel farkındalığı sağlama konularında fırsatlar sağlamadığı belirtilmektedir. Doğrudan öğretimin stratejiyi transfer konusunda eksiklikleri bulunmaktadır (Almasi, 2003).

1.5.1.2. Doğrudan Açıklama Modeli

Açık öğretim, öğrencilere görevleri ile ilgili anlaşılır bir açıklama sağlamayı, dikkatlerini vermeleri için onları desteklemeyi, ön bilgilerin etkinleştirilmesini, görevleri küçük bölümlere ayırmayı, her adımda yeterli uygulama sağlamayı ve öğretmenin geri bildirim vermesini içerir (Snow, 2002). Doğrudan açıklama, açık öğretimin strateji öğretiminde kullanılan farklı bir uygulamasını ifade etmektedir. Açık öğretimdeki gibi doğrudan açıklamada da anlamada zorluk çeken öğrencilere açık bilgi sağlanarak yardım edilmektedir (Duffy, 2002).

Doğrudan açıklama, açık öğretimden üç yolla ayrılmaktadır. İlk olarak okuduğunu anlama stratejilerinin önemli bir göstergesi olan zihinsel süreçleri görünür yapma amacıyla bunların üzerine odaklanılmaktadır. İkinci olarak,

açıklamalar uygulama ile birleştirilerek zihinsel aktivitelerin, metin okunurken hemen uygulanması sağlanır. Son olarak öğrenilen strateji ile ilgili açıklayıcı, işlemsel ve durumsal bilgiler açık hale getirilmeye çalışılır (Duffy, 2002). Öğretmenler ilk olarak birkaç stratejinin öğretimi ile strateji öğretimine başlarlar. Öğretmen stratejiyi modeller, stratejiyi kullanırken neleri düşündüğünü sesli olarak açıklar. Öğretmen açık olarak stratejinin niçin ve nasıl kullanıldığı ile ilgili açıklamalarda bulunur. Strateji uygulama sırasında öğrencilere ilerlemeleri ile ilgili geri bildirimde bulunulur. Öğrencilerin akademik motivasyonları yüksek tutulmaya çalışılır (Pressley, Harris ve Marks, 1992). Böylece doğrudan açıklama doğrudan öğretime göre stratejik süreç ile ilgili olarak daha fazla farkındalık sağlar (Almasi, 2003).

Duffy (2002: 46) doğrudan açıklama yöntemi ile strateji öğretimi basamaklarını şu şekilde açıklamaktadır:

Öncelikle öğretmen okunacak metni tanıtır. İkinci olarak hemen metni okuma yerine öğrenilecek olan stratejinin gerektirdiği bilgiler (açıklayıcı bilgi), gelecek bölümde nasıl uygulanacağı (durumsal bilgi), stratejiyi doğru kullanmak için gerekli olan kritik uygulamalar (işlemsel bilgi) ile ilgili açıklamalarda bulunur. Üçüncü olarak zihni modelleme olarak tanımlanan stratejiyi kullanırken nasıl düşünüleceği ile ilgili modelleme sağlanır. Modellemede sesli düşünme kullanılır ve bu, öğrencilerin stratejiyi başarılı kullanabilmeleri için “zihinlerinde bir pencere” oluşmasını sağlar. Dördüncü olarak öğrenciye stratejiyi kullanması için kademeli olarak azalan yardım sağlanır. Son iki basamakta öğrenci ve öğretmen stratejiyi hem içeriği anlamak hem de stratejiyi kullanmak için kullanır. Ders, stratejinin diğer koşullarda nasıl kullanılacağı ile ilgili yapılan açıklamalarla sonlandırılır.”

1.5.2. İçsel Modeller

İçsel yapılandırmacılık, Piaget'nin teorisine dayanarak öğrencinin keşfederek öğrenmesinin doğrudan öğretimden etkili olduğunu iddia etmektedir (Pressley, Harris ve Marks, 1992). Öğretmenin rolü öğrencileri zengin bir ortama sokarak, onların yararlı, anlamlı ve ilgi çekici bir öğrenme sürecine dahil olmalarını sağlamaktır (Harris ve Graham, 1994). İçsel modelleri Almasi (2003) işbirlikçi problem çözme ve süreç konuşması olarak örneklendirmiştir.

1.5.2.1. İşbirlikçi Problem Çözme

Bu model tamamen öğrenci merkezlidir (Almasi, 2003). Paylaşılan bir ortamda otantik öğrenme durumundaki öğrencilerin üstbilişsel bilgiyi kullanma durumlarını arttırmak için tasarlanmıştır (Palincsar, David, Winn ve Stevens, 1991).

Öğrenciler kullanacakları stratejilerin etkililiğini kendileri belirlerler (Almasi, 2003). Öğrencilere onlara çoklu çözüm sunan problem çözme aktiviteleri üzerinden stratejiler tanıtılır. Her problem çözme aktivitesi iki farklı durumu içerir. Öğrenciler farklı durumlardaki strateji kullanımını tartışır, tartışma sonucunda tanımladıkları stratejileri listelerler. Bu listelenen stratejiler öğrenciler tarafından gerçek durumlarda kullanılır, belli bir metin için hangi stratejinin daha iyi olduğu tartışılır, test edilir, değerlendirilir. Öğrencilerin yanıtları üzerine herhangi bir öğretim verilmez (Palincsar, David, Winn ve Stevens, 1991).

1.5.2.2. Süreç Konuşması

Süreç konuşması, stratejilerin sınıf ortamında konuşularak öğrenilmesine dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öncelik olarak stratejinin öğretilmesine odaklanılmaz ancak stratejik eylemin ortaya çıkması için düzenlenir ve mümkün olduğunda çocukların dikkatini stratejiler ile kaynaştırır. Süreç konuşmasının kullanıldığı sınıflarda üstbilgi, durumsal bilgi veya strateji kullanımı motivasyonu ile ilgili konuşmalar yer alır (Almasi, 2003).

1.5.3. Diyalektik Modeller

Diyalektik modeller, dışsal modeller ile içsel modeller arasında uzanmaktadır. Diyalektik yaklaşımın öğrenmenin en etkili yolunun öğrencilerin keşfetmeleri olduğu inancına katılmamaktadırlar. Ayrıca, öğrencilere ipucu vermeyi onlara doğrudan açıklama yapmaktan daha çok tercih etmektedirler. Bu nedenle öğrenci strateji öğreniminde bir sorunla karşılaştığında ona açıkça söylemek yerine ihtiyacını karşılayacak düzeyde destekte bulunmak tercih edilmelidir (Pressley, Harris ve Marks, 1992). Diyalektik yapılandırıcılığa uyan modeller karşılıklı öğretim, işlemsel strateji öğretimi ve açık öğretimdir (Almasi, 2003).

1.5.3.1. Karşılıklı Öğretim

1980'lerde çoklu strateji öğretimi uygulamalarından en çok bilineni okuduğunu anlama stratejilerinin karşılıklı öğretimidir (Pressley ve Woloshyn, 1995: 83). Brown ve Palincsar (1982) bir pilot çalışmada öğretmen ve öğrencilerin metnin bir bölümü ile ilgili dönüşümlü olarak bir diyaloga liderlik yapmalarını sağlamışlardır. Bu diyalog esnasında dört stratejinin üzerinde durulmaktadır. Metinden sorular çıkarma, özetleme, metnin bölümlerini netleştirme ve tahminde bulunma stratejileri tamamlayıcı bir set olarak metnin talepleri ile okuyucunun

ihtiyaçlarına esnek bir yanıt olarak öğretilmektedir (Almasi, 2003). Öğretim başlangıçta öğretmenin metnin bir bölümü tanıtması ile başlar. Öğretmen öğrencilerden metin ile ilgili tahminlerini belirtmelerini ister. Öğretim öğretmenin bir sonraki bölüm için yeni bir öğretici ataması ile devam eder. Öğrencilerden sorular sormaları, açıklama için sormaları, özet yapmaları ve bir sonraki bölüm için tahminde bulunmaları beklenir. Öğretmenin buradaki rolü kolaylaştırmak ve gerek olduğunda rehberlik etmektir. Öğretmen öğrencilere yönlendirme, doğrudan öğretim ve tekrar açıklama sağlar (Pressley ve Woloshyn, 1995).

1.5.3.2. İşlemsel Strateji Öğretimi

İşlemsel strateji öğretimi öğrencilerin okuduklarını anlama öğretiminde kullanılan etkili bir öğretimsel yöntemdir. Bu yöntemin önemli bileşenleri, öğretmen tarafından stratejilerin açık öğretimini içeren doğrudan açıklamalar, öğrenmenin küçük gruplarla ve eşlerle desteklenmesi, etkileşimsel ve deneyimsel öğrenmenin olduğu işlemsel öğrenmedir (Kim, 2013).

İSÖ farklı strateji repertuarını, stratejilerin uygun kullanımı ile ilgili üst bilişi, gerçek dünya bilgisini ve okumayı arttırmada strateji kullanımına motive etmeyi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Almasi, 2003). İSÖ’de farklı stratejiler bir arada öğretilse de genellikle düzenli olarak kullanılan stratejiler bulunmaktadır (Pressley ve Woloshyn, 1995). Bu stratejiler Pressley ve Woloshyn (1995: 88) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

1. İçeriğin tahmin edilmesi
2. Metinle etkileşime girilmesi
3. Metindeki fikirleri temsil eden görüntülerin oluşturulması
4. Yavaş olma, dikkatli okuma, anlamın sekteye uğradığında tekrar kontrol edilmesi
5. Farklı soru sorma kalıpları ile soruların üretilmesi, bunlara cevapların bulunması, stratejilerin grupça uygulanırken bu uygulamaların grup üyeleri tarafından takip edilmesi
6. Metindeki önemli detayları belirten notların yapılandırılmasını kapsayan özetleme

İSÖ, öğretmenlerin ve öğrencilerin okurken ortaklaşa olarak metinden anlamı yapılandırmalarını içermesine rağmen “işlem” metne bireysel yorumlarla ve anlamlarla yaklaşan bireyde meydana gelir. İSÖ’nün işlemsel yönü metnin tek bir doğru yorumu ve metni yorumlamak için tek bir doğru strateji setinin olmadığını ortaya koymaktadır (Almasi, 2003).

1.5.4. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Modeli

Son yıllarda öğrencilerin okuma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar göstermiştir ki bu becerilerin gelişmesinde sözel yeteneğin yanı sıra bilişsel ve motivasyonel değişkenler de önemli rol oynamaktadır (Zimmerman ve Bandura, 1994). Okuma ve yazma becerilerinin gelişmesindeki bilişsel ve motivasyonel değişkenlerden biri öz-düzenlemedir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Öz-düzenleme, bireyin kendi davranışını yönetmesi olarak tanımlanabilmektedir. Diğer bir deyişle bireyin kendi davranışını etkilemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesidir (Senemoğlu, 2012). Öz-düzenleme, öğrenme sürecinde düşünüldüğünde ise bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması, planlaması ve kontrol etmesi olarak düşünülebilir (Aydın ve Atalay, 2015).

Bireyin kendi öğrenme davranışlarını yönetmesi olarak tanımlayabileceğimiz öz düzenlemenin bir öğretim programında geliştirilebilmesi için şu dört varsayımın ele alınması gerekmektedir. Öncelikle öğrencilerin amaçları oluşturmada aktif olmaları gerekmektedir. Mümkün olduğunca kendi biliş, motivasyon ve davranışlarını izleyebilmeli, kontrol edebilmeli ve düzenleyebilmelidirler. Değerlendirilecek performansa karşı bir amaç oluşturmalarıdır. Öğrenme modelindeki öz düzenleme etkinlikleri, öğrencinin özellikleri ile nihai performans başarıları arasındaki ilişkiye arabulucu olarak hizmet etmelidir (Pintrich, 2004).

Öz-düzenlemeli süreçlerin öğrenme başarısında olumlu etkilerinin olmasına rağmen öğrenme süreci ile öz-düzenlemenin bütünleştirildiği çalışmalar oldukça sınırlıdır (Mason, Kaplansky, Hedin ve Taft, 2013). Bu anlamda yapılan önemli çalışmalardan biri Graham, Harris ve öğrencileri tarafından geliştirilen öğrencilerin önemli yazma problemleri karşısında, yazma ve öz-düzenleme stratejilerini birleştiren bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) modeli olarak tanımlanmaktadır (Harris, Graham ve Mason, 2003).

Harris ve Graham, ÖDSG'yi zayıf öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal özelliklerine, güçlerine ve ihtiyaçlarına doğrudan ve bilinçli bir şekilde ulaşan bir yaklaşım olarak geliştirmeye başlamışlardır (Harris ve Graham, 1999: 252). Ayrıca bu öğrencilerin beceri, strateji ve anlama geliştirmede akranlarına göre daha açık, genişletilmiş ve yapılandırılmış bir öğretime ihtiyaç duyduklarını iddia etmişlerdir. Öğretimin açıklığı ise yine öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayarlanmalıdır

(Harris, Graham, Mason, 2003). Harris ve Graham'ın ÖDSG'yi geliştirme amaçlarından biri de zorluk çeken öğrenciler için yapılmış olan farklı çalışmalarını güçlü bir uygulama için bir araya getirmektir. Böylece yazma becerisi öğretiminden okuma becerisi ve matematik öğretimine kadar bir engeli olan ya da olmayan düşük başarılı öğrencilerde etkilik gösteren sistematik bir yaklaşım olarak ortaya konulmuştur (Mason, Harris ve Graham, 2002; Harris, Graham ve Mason, 2003; Hedin, Mason ve Gaffney, 2011; Mason, Davison, Hammer, Miller ve Glutting, 2013).

ÖDSG, öğrenmenin bir öğrenenin stratejik bilgisinde, alan bilgisinde ve motivasyonunda meydana gelen değişiklikler sonucunda meydana gelen karmaşık bir süreç olduğunu belirten kuramlarla uyumlu bir şekilde geliştirilmiştir (Harris, Graham ve Mason, 2006). Meichenbaum'un (1997) geliştirdiği bilişsel davranış değiştirme; Vygotsky, Luria ve Sokolov'un sözlü öz düzenleme ve öz kontrolün sosyal kökenleri üzerine çalışmaları; Brown, Campione ve Day (1981) tarafından sunulan öz kontrol kavramı; Deshler ve ortaklarının strateji öğrenme modelini geliştirmesi ÖDSG'nin gelişmesinde önemli rol oynamıştır (Graham ve Harris, 1993). Model; bilişsel gelişim, öğrenme ve davranış üzerine odaklanan araştırmaları bütünleştirmektedir (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002).

ÖDSG'de öğrencilere strateji kullanımı ile öğrenme sürecini düzenleyebilmeleri için stratejiler öğretilmektedir. Strateji öğretimi esnasında odak noktası bir stratejinin öğretimi olsa da görevi daha iyi anlamaları ve stratejiyi uygulayabilmeleri için öz-düzenleme prosedürleri de (amaç oluşturma, öz izleme, öz öğretim) öğretilir (Harris, Graham ve Mason, 2006). Böylece ÖDSG'de, strateji öğretimi ile öz-düzenleme prosedürleri harmanlanmış olur (Mason, 2013a). Hem strateji öğretimi yapılması hem de öz düzenleme prosedürlerinin kullanılması, stratejilerin nasıl ve ne zaman kullanılacağı ve bunun kendi kendine nasıl düzenleneceği konusunda öğrenciye yardımcı olur (Harris, Graham ve Mason, 2003).

ÖDSG'nin başlıca amaçları yüksek düzey bilişsel süreçlerde ustalaşma; bağımsız, yansıtıcı ve öz düzenlemeli olarak stratejiyi kullanma; öğretilen becerilerle ilgili olumlu tutum oluşturmaktır (Harris, Graham ve Mason, 2003). Bu amaçla strateji öğretimi 3 temel noktaya dayandırılmıştır. Bunlar, stratejileri etkili kullanmada ustalık; bu stratejilerin önemini, sınırlılıklarını ve kullanımını anlama; stratejik performansın öz düzenlemesidir. ÖDSG'nin arkasındaki felsefe,

öğrencilerin öğretilenlere özgü becerileri içeren ihtiyaçlarını karşılamak için bireyselleştirilmiş ve açık öğretim sağlar. ÖDSG'nin belli bir programı olmadığından kullanılan her programda uygulanabilir (Alharbi, Hott, Jones ve Henry, 2015).

Öz-düzenleme, öğrenme için gerekli olan planlanmış ve sistematik olarak değiştirilmiş, bireyin kendisi tarafından oluşturulmuş düşünceleri, duyguları ve eylemleri içerir (Schunk ve Ertmer, 2000). Amaç oluşturma, göreve dikkat etme, strateji kullanma, performansı izleme, zamanı yönetme, öğrenme ile ilgili olumlu tutumları geliştirme, öğrenmenin etkenlerini anlama ve bir işi iyi yapmak için kendini güdüleme süreçlerini kapsar (Mason, 2004). ÖDSG modelinin içinde bu süreçleri düzenleyen dört yapı bulunmaktadır. Bunlar; amaç belirleme, öz izleme, öz öğretim ve öz güdülenmedir. Pintrich'in dört fazlı öz düzenlemeli öğrenme modelindeki gibi ÖDSG yapıları da zaman sıralıdır fakat mutlaka hiyerarşik ya da doğrusal yapıya değildir. Diğer bir deyişle, öğrenciler bu dört yapının her birini öğrenme süreciyle aynı an boyunca kullanırlar (Mason, Kaplansky, Hedin ve Taft, 2013). Bu dört yapının ÖDSG'nin içine yerleştirilmesinin amacı stratejilerin otomatik, esnek ve rutin bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002). Akademik stratejiler ile öz-düzenleme yapılarını birleştiren öğretim öğrenci öğrenmesine katkıda bulunur (Graham ve Harris, 1993: 169). Bu yapılar aşağıda kısaca tanımlanmıştır.

Amaç oluşturma: ÖDSG öğretiminde öğrenciler hem stratejiyi tamamlamaları hem de öğrenme ürünleri için amaç oluşturmaya teşvik edilirler (Graham ve Harris, 1993). Öğretim öncesi öğretmen öğrencilerden stratejiyi öğrenerek performanslarını arttırmaları için bir söz alır. Söz sonrası öğrenci, stratejiyi oluştururken günlük olarak amaçlar oluşturur (Mason, Kaplansky, Hedin ve Taft, 2013).

Öz-izleme: Bireyin öğrenirken davranışlarının farkında olması eylemi olarak tanımlanabilmektedir. Öğrencilere stratejinin her basamağından sonra uygulamalarını izlemeleri ve değerlendirmeleri öğretilir. Öğretmen ve öğrenciler uyguladıkları basamakları kontrol etmek için öz-izleme kâğıtları oluştururlar. Öğrenme tamamlandıktan sonra öğrencilerin bütün amaçları tekrar gözden geçirirler ve öğrenmelerini tekrar gözden geçirmek için desteklenirler (Mason, Kaplansky, Hedin ve Taft, 2013).

Öz-öğretim: Yapılan araştırmalar, öz-öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu işlem genel olarak öğretmenin sesli düşünme yoluyla stratejiyi modellemesini, görevdeki öğrenci performansına açık olarak rehberlik edilmesini, öğrenci görev hakkında düşünmeye başladıkça rehberliğin azaltılmasını, son olarak öğrencinin stratejiyi kullanmasını gerektirir (Meichenbaum, 1977; Akt. Mason, 2004). Öğretmen verilen görevlerin tamamlanması için uygun öz talimatları modeller. Altı çeşit öz talimat modellenir: Problemin tanımlanması, dikkat ve planlanmaya odaklanma, strateji kullanma, öz değerlendirme ve hata düzeltme, başa çıkma ve öz kontrol, öz güdüleme (Mason, Kaplansky, Hedin ve Taft, 2013). Problemin tanınması öğrencilerin görev ile ilgili bilgilenmelerini sağlar. Örneğın; “Burada yapmam gereken nedir? Paragrafı okumalıyım ve ana fikri bulmalıyım.” Dikkat ve planlamaya odaklanma talimatında kullanılan öz ifadeler öğrencilerin planlar üreterek görevde kalmalarına yardım eder. Örneğın, “şimdi okumak için bir amaç oluşturmalıyım.” Strateji kullanımında kendi kendilerine stratejiyi kullanmalarını sağlayacak öz ifadeler kullanılır. Örneğın, “Önce okuyacağım, sonra TWA stratejisini kullanacağım.” Öz değerlendirme ve hata düzeltme talimatı okuduğunu anlama için oldukça önemlidir. Burada öğrencinin kendi kendini “Bu cümle mantıklı değıl, metni tekrar okumalıyım.” gibi ifadelerle yönlendirmesi gerekir. Başa çıkma ve öz kontrol ifadelerinde öğrencilerin kendilerini kontrol edecek ifadeler oluşturmaları beklenir, “Acele etme, yavaş okumalısın.” gibi. Öz-güdüleme ifadeleri ile öğrenci kendini ödüllendirir (Mason, 2004). Öğretmen modelledikten sonra öğrencilerin kendi öz-öğrenme ifadelerini oluşturmaları istenir. Bu ifadeler öğrencilerin görevlerini tamamlamaları boyunca kılavuzluk yapar (Mason, Kaplansky, Hedin ve Taft, 2013).

Öz-güdülenme: Öz güdülenme, öz düzenlemede öğrenci başarısı için önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler bir çalışma esnasında ya da çalışma bitiminde kendi kendilerini güdülemeyi öğrenebilirler. Öz güdülemede dört prosedür kullanılmaktadır. Öğrenciler performans için kriter belirlerler, alınacak güdüleyiciyi belirlerler, performanslarını ölçerler ve güdüleyiciyi uygularlar (Mason, 2004). Öğrenciler kendilerini güdülemek için “Güzel bir hikâye yazdım.”, “Bu işi başardım.” gibi olumlu ifadeler kullanmayı öğrenebilirler (Adkins, 2005).

ÖDSG tüm sınıflarda, küçük gruplarda ve akran öğretiminde uygulanabilen bir modeldir (Graham ve Harris, 2003). ÖDSG dersleri öğrencilere açıkça strateji

kullanımını kazandırmak için altı basamak içerir. Bu basamaklar, ön bilgilerin geliştirilmesi ve hareketlendirilmesi, stratejiyi tartışmak, stratejiyi modellemek, stratejiyi ezberlemek, rehberlikli çalışmalarla strateji kullanımını desteklemek ve strateji kullanımında bağımsız çalışma yapmaktır (Mason, 2013a). Basamaklar boyunca stratejinin kazanımında, uygulanmasında, değiştirilmesinde ve değerlendirilmesinde öğretmen ve öğrenci işbirliği yapmaktadır. Basamakların her zaman bu sırada uygulanması zorunlu değildir. Bazen basamaklar öğrenci ihtiyacına göre tekrarlanabilir, bütünleştirilebilir, uygulanmayabilir. (Graham ve Harris, 2003).

Dersler 20 ile 60 dakika arasında haftada en az üç sefer olacak şekilde ayarlanır. Ders süreleri sınıf seviyesine göre ayarlanabilmektedir. 8-12 yaş arası ilkokul öğrencileri için 30-40 dakikalık ders süresi öğrencilerin bölümleri tamamlamaları için yeterlidir (Graham ve Harris, 2003).

ÖDSG altı bölüm içermektedir. Bölümler esnek ve gerektiğinde tekrarlanabilmektedir (Graham ve Harris, 1993: 172). ÖDSG'nin bölümleri şunlardır:

1- Ön bilgilerin geliştirilmesi ve hareketlendirilmesi: Bu bölümde öğrencilerin stratejiyi kullanması için gerekli olacak kavramlar, kelimeler üzerinde durulur. Ön bilgilerin üzerinde yeterince durulması öğrencilerin sonraki bölümlerdeki ilerlemeleri için oldukça önemlidir. Bu bölümde amaç oluşturma ve öz izleme tanıtılır ve uygulanmaya başlatılır (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002). Sıklıkla bu bölümde bireyler kendi ifadelerini geliştirmeye başlarlar. Kendi ifadeleri, öğrencilerin kendi kendilerine konuşmayı anlatır ve öz-düzenlemenin önemli bir parçasıdır. Öğretmen öğrencilerle işbirliği içinde onların ihtiyaçlarına ve karakterlerine uygun kendi ifadelerini yazmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin yazdıkları olumsuz öz-ifadeler üzerinde tartışılır (Harris, Graham ve Mason 2003).

2- Tartışma: Bu bölümde strateji öğretmen tarafından dikkatlice açıklanırken öğrenciler ile öğretmen stratejinin amacı ve yararları konusunda tartışılır (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002). Stratejinin bütün bölümleri bir hatırlatıcı kullanılarak açıklanır. Stratejinin ve öz düzenlemenin önemi vurgulanır. Stratejinin ne zaman ve nasıl kullanılacağı tartışılır. Stratejinin yeni durumlarda ve farklı amaçlarda kullanma fırsatları belirtilir. Öğrencilerin stratejiyi kullanmaya istekli olmaları sağlanmaya çalışılır. Bu amaçla öğrencilerden stratejiyi kullanmaya yönelik

olumlu ifadeler oluşturmaları beklenir. Bu bölümde öğrencilerle stratejinin öğrenilmesine ve kullanılmasına ayrıca sınıfta stratejinin öğrenme ve değerlendirmesinin bir işbirlikçisi olduğuna dair anlaşma yapılır. Ayrıca öğrencilerin şu anki performanslarını göstermeye yönelik etkinlikler yapılabilir. Fakat öğrencileri olumsuz etkileme olasılığı varsa bu uygulanmaz (Harris, Graham ve Mason 2003).

3- Modelleme: Bu bölümde strateji öğretmen tarafından modellenir. Problem tanıtımı (Burada ne yapacağım?), dikkati odaklama ve planlama (Konsantre olmalıyım. Öncelikle ihtiyacım var.), stratejinin basamak ifadeleri (Strateji hatırlatıcısını yazmaya ihtiyacım var), öz değerlendirme ve hata düzeltme (Basamakları uyguladım mı? Evet bir tanesini uygulamamışım. Geri dönmeliyim.), başa çıkma ve öz-kontrol (Bunun üstesinden gelebilirim, yavaş olmalıyım. Acele etme!), öz-güdüleme (Bu sonucu seviyorum!) gibi öz öğrenme çeşitleri burada tanıtılır (Harris, Graham ve Mason 2003). Modellemeden sonra öğrencilerle stratejinin basamakları tartışılır (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002).

4- Ezberleme: Öğrenciler bu bölümde stratejinin basamaklarını ezberlemeye ihtiyaç duyarlar. Bazı öğrenciler bu bölüme ihtiyaç duymayabilir. Bu bölüm sonraki bölümlerle birleştirilip ezberleme o bölümlerde de sağlanabilir. Anlam bozulmadığı sürece öğrenci basamakları farklı sözcüklerle de ifade edebilir. Ayrıca öğrencilerden bir veya birden fazla kendi ürettikleri öz-öğrenme ifadelerini ezberlemeleri istenebilir (Harris, Graham ve Mason 2003).

5- Destekleme: Öğretmen bu aşamada öğrencileri stratejiyi uygulamak üzere destekler. Öz-düzenlemenin stratejileri amaç belirleme, öz-izleme, öz-güdüleme tartışılır, belirlenir, başlatılır ve kullanılır. Bu bileşenler motivasyonu, korumayı, genellemeyi ve duygusal ve bilişsel değişimi desteklemeye yardım eder. Bu bölüm boyunca öğrenci stratejiyi, öz-öğrenme ve diğer öz-düzenleme prosedürlerini bir bütün olarak uygular. İstekler etkileşim ve rehberlik öğrenciler stratejiyi kullanana kadar devam eder. Bu bölüm en uzun bölümdür (Harris, Graham ve Mason 2003).

6- Bağımsız uygulama: Eğer öğrenci stratejiyi bağımsız olarak uygulayamıyorsa öğrenciler bağımsız uygulayana kadar desteklenirler. Öz-düzenleme prosedürleri uygulanmaya devam eder ancak öğretmen ve öğrencilerin uygun gördüğü bazı prosedürler yavaş yavaş azaltılır (Harris, Graham ve Mason 2003).

1.6. Okuduğunu Anlamada Metnin Yeri

Okuduğunu anlama sürecinde birinci sınıftan itibaren metinler üzerinden çalışmalar yapılmaktadır. Çünkü metin okuma sürecinin en önemli öğelerinden biridir. Yazılı iletişimin bir nevi mesajı olan metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılardır (Güneş, 2014: 249). Okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metindir (Özdemir, 2013: 36). Daha geniş anlamıyla kendisinden anlam kurulan her şey metin olarak nitelendirilebilir (Akyol, 2008).

Ülkemizdeki Türkçe öğretiminin büyük oranda ders kitabı üzerinden yürütülmesi metinlerin daha önemli hale gelmesine neden olmuştur (Balcı, 2013: 91). Çünkü anlamın yapılandırılmasında metne ait özellikler önemli bir yer tutmaktadır (Goldman, 2007; Duke, 2004). Metne ait özellikler metne rastgele değil belli bir düzen ve sıra içerisinde yerleştirilmektedir ve okuyucunun bu özellikleri bilmesi metni daha kolay anlamasını ve zihnine yerleştirmesini sağlamaktadır (Güneş, 2014). Bu nedenle metinlerin türlerinin ve özelliklerinin bilinmesi önemlidir.

1.6.1. Metin Türleri

Metinler özelliklerine göre farklı türlere ayrılmaktadır. Genel olarak metinleri sözlü metinler, yazılı metinler ve görsel metinler olarak gruplandırabiliriz (Güneş, 2013). Dil öğretiminde ise metinler öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olarak sınıflandırılmaktadır (MEB, 2005; Güneş, 2013).

1.6.1.1. Öyküleyici Metinler

Her toplumda ve kültürde öykü ve masallar, çocukların en çok ilgi duyduğu türlerdendir. Çocukların ilk dil edinimlerinde öyküler ve masallar önemli bir yere sahiptir (Coşkun, 2007: 254). Öyküleyici metin türleri genel olarak roman, masal, öykü gibi türler olmaktadır. Bunlar yaşantımızı zenginleştiren yazılardır. Öyküleyici metinler bizleri bulduğumuz ortamdan başka bir ortama götürmekte ve düş dünyamızı geliştirip zenginleştirmektedir (Güneş, 2013: 608).

Öyküleyici metinlerin kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu metinlerde bir kurgu bulunur. Bu nedenle öyküleyici metinde dile getirilen anlam ile gerçek yaşamın somut olguları arasında doğrudan doğruya bir özdeşlik kurulamaz.

Öyküleyici metinler bilgi iletme amacı taşımazlar ve metinlerdeki kelimeler herkesin bildiği anlamlarda kullanılmayabilir (Akbayır, 2004).

1.6.1.2. Bilgilendirici Metinler

Son yıllarda eğitimcilerin ilgisi bilgilendirici metinleri anlama üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ilgi artışının başlıca nedenlerinden birisi içerisinde bulunduğumuz bilgi çağıdır. Çünkü okulda, işte ve sosyal yaşamda başarılı olmak bu tip metinleri anlama becerisine bağlıdır (Neuman, 2007). Bu çağa ayak uydurmak için bilgilendirici metinlerle ve onları anlamakla daha çok aşına olunmalıdır.

Bilgilendirici metinler, yazarın bir konu ile ilgili düşüncesini ya da bakış açısını ortaya koymak ya da bilgi vermek amacıyla yazmış olduğu metinlerdir (Ülper, 2010: 59). Bu tür metinlere öğretici (Karatay, 2014) ya da kullanmalık (Akbayır, 2004; Özdemir, 2013: 37) metinler de denilmektedir. Bu metinler günlük hayatın gerçeklerini, tarihi olayları, felsefi düşünceleri ve bilimsel gerçekleri anlatan metinlerdir (Güneş, 2014).

Metinde anlatılanlar gerçek hayattaki nesnelere, yargılara, olgulara olduğu için bu metinlerde anlatım genelde çok yönlü değildir (Özdemir, 2013: 37). Kelimeler genellikle temel anlamları ile sunulurlar ve metinde üstü örtük bir anlam oluşturulmaz (Temizkan, 2008). Metnin vermek istediği mesaj açık, kesin ve yalındır (Güneş, 2013). Yazar nesnel bir tutum izler ve metindeki izine neredeyse hiç rastlanmaz. Herhangi bir alanla ilgili oldukları için bu tür metinlerde anlamı bilinmeyen kelimeler çokça yer almaktadır (Hoffman, 2010; Sulak, 2014). Bu nedenle bilgilendirici metinleri okumak öyküleyici metinleri okumaktan farklılık göstermektedir (Güneyli, 2008).

Bilgilendirici metinlerin bir diğer özelliği farklı şematik yapılardan oluşmasıdır (Ülper, 2010). Bilgilendirici metinlerde farklı yapılar bulunmaktadır. Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı olmamasına rağmen araştırmacılar bu tür metinleri genel olarak tanımlama, karşılaştırma-kıyaslama, kronolojik sıralama, problem-çözüm ve sebep-sonuç olmak üzere beş ana başlık altında ele almışlardır. Bu yapılar ayrı ayrı bağımsız olarak ya da birbiriyle bağlantılı olarak sunulabilir (Armbruster, Anderson ve Ostertag, 1987; Hoffman, 2010).

Metin türleri kendine özgü bir okuma yöntemi gerektirirler (Özdemir, 2013: 53). Her metnin anlatmak istediği, iletişim biçimi, amaçları birbirinden farklıdır

(Tavşanlı ve Seban, 2015). Bilgilendirici metinlerde bir konu ile ilgili birçok fikir yer almaktadır. Bu fikirler metinde belli bir düzen içinde yer almaktadır. Bilgilendirici metinlerinde ana fikir en önemli unsurdur. Daha sonra yardımcı fikirler gelmektedir. Metnin akışı içerisinde en son olarak da çok küçük ve özel detaylar gelmektedir (Karatay, 2014).

Bilgilendirici metinlerle özellikle ortaokuldan itibaren sıklıkla karşılaşılsa da bu metinleri anlamada zorluklar çekilmektedir (Sidekli, 2005; Tayşi, 2007; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Bu başarısızlığın ardında bilgilendirici metinlerin öykülendirici metinlere göre konu ile ilgili daha özel kelimeler içermesi, kavramların çok fazla kullanımı, çoğunlukla okuyucunun bazı ön bilgilerine dayanması, farklı metin yapıları içermesi gibi nedenler olabilmektedir (Recht ve Leslie, 1988: 18). Bu nedenler bilgilendirici metinlerin kendine has özelliklerinden kaynaklansa da öğrencilerin bu metin türlerine fazla aşina olmamaları da bir başka nedendir (Duke, 2000). Birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar okumayı çözmesi için öğrenciye yardım edilirken daha çok öğrencilerin öyküleyici metinleri okumaları üzerinde durulur (Moss, 2005). Bilgilendirici metinlere odaklanmada ve öğretiminde eksiklikler bulunmaktadır (Hoffman vd., 1994). Duke (2000) yaptığı araştırmada birinci sınıflarda bilgilendirici metinlerin çok az uygulandığını ve sınıf duvarlarında ve kütüphanesinde bir günde ortalama sadece 3.6 dakikalarını bilgilendirici metinlerle geçirdiklerini, ayrıca sınıf kitaplığındaki bilgilendirici metinler içeren kitapların %10'dan daha az olduğunu ortaya koymuştur. Yine Fetters, Ortlieb ve Cheek (2011) tarafından yapılan çalışmada 2-5. sınıf öğretmenlerinin bilgilendirici metinleri sınırlı kullandıkları ortaya çıkarılmıştır.

Özellikle ortaokulda öğrenciler metne dayalı olarak yoğun bir öğrenme içine girdikleri için bilgilendirici metinleri anlamının iyileştirilmesi gerekmektedir (Mason, Kaplansky, Hedin ve Taft, 2013). Bilgilendirici bir metni öykü okur gibi okuyamayız. Çünkü bilgilendirici metinlerin oluşturulması öykülendirici metinlerden farklılık göstermektedir. Bilgilendirici metinler, metinlerin iletisini almaya yönelik bir okuma biçimidir; karmaşık bir yapısı yoktur (Özdemir, 1983; 68). Bir yazının ya da kitabın hangi metin öbeğinde olduğunu bilmek anlayarak okumanın ilk adımıdır (Özdemir, 1983). İşeri'ye (1998) göre farklı türden metinler farklı okumalar gerektirmektedir. Okuyucuya bu ayrım öğretilmeli bireyde metin türüne göre okuma bilinci geliştirilmelidir.

Bilgilendirici metinlerde karşılaşılan zorlukları aşmak için bilgilendirici metinlerin yapısına vurgu yapan uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalardan biri “metin yapısı farkındalığı” öğretimidir. Metin yapılarının öğretimi ile öğrencilerin metindeki fikirleri daha iyi bir şekilde organize etmelerine çalışılmaktadır. Metindeki fikirlerin organize edilmesinde grafik düzenleyicilerden yararlanılmaktadır. Farklı metin türlerine özgü grafik düzenleyicileri öğrencilere öğretilerek öğrencilerin metindeki fikirleri organize etmeleri sağlanır. Öğrenci böylece ana fikir, yardımcı fikir ve detaylar arasındaki ilişkiyi somut bir şekilde görebilmektedir. Bu yapılan uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını olumlu olarak etkilediği ortaya konulmuştur (Sulak, 2014).

Bilgilendirici bir metni okurken okuyucunun yapması gereken ilk iş metnin konusunu bulmak, metnin yazarının hangi bakış açısıyla metni oluşturduğunu, metnin ana fikrinin ne olduğunu ortaya koyabilmektir (İşeri, 1998). Bilgilendirici metinlerde metnin ana fikri genelde metnin başında açık olarak verilir. Ana fikrin metnin başında verilmediği durumlarda metnin sonunda yer aldığı görülür (Karatay, 2010).

Özdemir’e (1983) göre bilgilendirici bir metinde okurken metne üç açıdan bakmak gereklidir. Bunlar metnin yapısı, metnin içeriği ve bilgi iletimidir. Bunlardan metin yapısında metnin konu alanını tanıma, metnin neyi anlatmaya çalıştığını bulma, metnin kaç ana bölüme ayrılabileceğini saptama, çözümlenmeye çalışılan temel sorunları bulup göstermedir.

Bilgilendirici metinleri anlamaya yönelik yapılan diğer bir uygulama ise strateji öğretimidir. Her ne kadar bilgilendirici metinleri anlamada ön bilgiler önemli olsa da yapılan strateji öğretimlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığı ortaya konmaktadır. Özellikle bilgilendirici metinlerin yapılarına vurgu yapan grafik düzenleyiciler ve kavram haritaları gibi stratejiler anlama becerisinin gelişmesinde etkili olmaktadır.

Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle ilkökul kademesinde bilgilendirici metinleri anlamaya yönelik çalışmaların ihmal edildiği görülmektedir. Bilgilendirici metinleri anlama okuduğunu anlama kavramı içerisinde ele alınmakta ve bu metinlere özgü çalışmalar üzerinde fazla durulmamaktadır. Sadece bilgilendirici metinlerin ele alındığı çalışmalara bakıldığında Demirel (1996)

tarafından yapılan çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin metin özelliklerine göre anlama durumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Görgeç (1997) lise birinci sınıf öğrencilerine özetleme kurallarını ve bilgi haritası oluşturmayı öğretmenin bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini ortaya koymuştur. Temizkan (2008), okuma stratejilerinin yedinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Karatay ve Okur (2012) öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerilerini incelemiştir. Ancak son yıllarda özellikle dördüncü sınıf seviyesinde bilgilendirici metinleri anlamaya yönelik çalışmaların yapıldığı gözlemlenmektedir (Sulak, 2014; Tavşanlı ve Seban, 2015; Kuşdemir ve Güneş, 2016).



İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Tok ve Beyazıt (2007), özetleme ve not alma stratejilerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 103 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 34 maddelik çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretimi yapılan özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Pilten (2007) yaptığı araştırmada, ana fikir bulma stratejileri öğretiminin, ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulanan ana fikir bulma stratejileri öğretimi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yapıdaki öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin gelişimine etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Gözlem Formları, Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları, Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama becerileri bakımından hem bilgi verici metinlerde hem de hikâye edici metinlerde deney grubu lehine

anlamalı bir fark bulunmuştur. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamalı bir fark bulunamamıştır.

Demirel ve Epçaçan (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Türkçe dersi bilişsel giriş davranışları testi, okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında, Türkçe dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesinde etkili olduğu saptanmıştır.

Kanmaz (2012), beşinci sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejisi (İSOAT) temelinde Türkçe öğretimi yapmıştır. Çalışmada İSOAT stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, bilişsel farkındalık becerilerine, okumaya yönelik tutumlarına ve bu değişkenlerin kalıcılıklarına etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini 55 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ve SED ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe dersinde kullanılan İSOAT tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, tutum puanları ve kalıcılıkları üzerinde anlamalı bir şekilde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Sulak (2014), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada bilgilendirici metin yapılarının süreçsel modelle öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hem nitel hem de nicel verilerin bir arada kullanıldığı açıklayıcı-sıralı karma yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 30'u deney, 32'si kontrol olmak üzere 62 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi", "Bilgilendirici Metin Yapıları Farkındalık Testi" ve "Öğrenci-Öğretmen Görüşme Formları" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda süreçsel modele göre yapılan metin yapıları

öğretiminin öğrencilerin hem okuduğunu anlama düzeylerini hem de metin yapıları ile ilgili bilgi düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırdığı ortaya konmuştur.

Tavşanlı ve Seban (2015), grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışmada ön test-son test desenli yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 70 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada 8 haftalık uygulama yapılmıştır. Araştırmada deney grubunda grafik örgütleyiciler etkin bir şekilde kullanılırken, kontrol grubunda grafik örgütleyiciler ders kapsamına alınmamıştır. Çalışma için veriler araştırmacı tarafından hazırlanan 10 farklı bilgilendirici metin ve bu metinler için hazırlanmış 15 açık uçlu sorudan oluşan sınavlar ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre grafik örgütleyici kullanımı ile öğrencilerin bilgilendirici metinlerin yapısını çözümlene ve metni özetleme başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre bilgilendirici metinlerin anlaşılmasında grafik örgütleyicilerin etkin bir biçimde kullanılması önerilmiştir.

Kuşdemir ve Güneş (2016) yaptıkları çalışmada doğrudan öğretim modelinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 49 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Testi”, “Ana Fikir Değerlendirme Formu”, “Özet Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise doğrudan öğretim modeline göre işlenen Türkçe dersi ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda doğrudan öğretim modeli ile yapılan öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini, ana fikir bulma ve özetleme becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı bulunmuştur.

Katranlı ve Kuşdemir (2016) yaptıkları çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 211 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Okuduğunu Anlama Testi ve Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama

puanı orta, okuma kaygısı puanı ise düşük düzey olarak belirlenmiştir. Katılımcıların okuduğunu anlama puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okuma kaygısı, cinsiyet değişkeni ile karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin okuma kaygılarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Kütüphaneye üye olma durumuna göre okuduğunu anlama testinden alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre kütüphaneye üye olan öğrencilerin, üye olmayanlara göre okuduğunu anlama puanları daha yüksektir. Öğrencilerin, anne ve baba öğrenim düzeyi ilkokuldan üniversiteye doğru ilerledikçe okuduğunu anlama puanlarının arttığı belirlenmiştir. Okuma kaygısı ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında ise zayıf düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin ana fikrini bulma konusunda yetersiz kaldığı, öğrencilerin büyük bir kısmının ana fikri hiç yazmadıkları veya yanlış/eksik yazdıkları tespit edilmiştir.

2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Klingner, Vaughn ve Schumm (1998), yaptıkları araştırmada strateji öğretimi için tasarlanmış bir işbirlikçi öğrenme yaklaşımının etkililiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Deney grubundaki 85 dördüncü sınıf öğrencisi öğrenci merkezli küçük gruplarda sosyal bilgiler metinlerini okurken araştırmacı tarafından okuduğunu anlama stratejilerinin (gözden geçir, özetle, sarmala, click-clunk) uygulanması öğretilmiştir. 56 öğrenciden oluşan kontrol grubunda ise aynı konuların öğretimi yapılmasına rağmen strateji öğretimi gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada bir standart okuduğunu anlama testi, sosyal bilgiler ünite testi ve grup çalışması ses kasetleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama başarısı deney grubu lehine anlamlı bir şekilde fazlalaşırken, içerik bilgisi her iki grupta farklılığa yol açmamıştır.

Feldt, Feldt ve Kilburg (2002), ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine bilgilendirici metin yapılarını ve bu yapılara uygun olarak soru sormayı öğretmişlerdir. Öğrenme güçlüğü bulunmayan ama okuduğunu anlamada zorluk çeken 16 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin metin yapılarını

belirleyebildiği, bu yapılara uygun sorular sorabildiği, sorularına uygun çözümler bulabildiği ve bu süreci izleyebildikleri ortaya konmuştur.

Nelson (2003), üstbilişsel strateji öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlamalarına olan etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. 39 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada deney grubu 20, kontrol grubu 19 öğrenciden oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere metinle bağlantı kurma, görselleştirme ve soru sorma stratejileri öğretilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak TORC-3 (Okuduğunu Anlama Testi), MSI (Üstbilişsel Strateji İndeksi) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin anlama ve üstbilişsel stratejiyi kullanma düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Mason (2004) yaptığı araştırmada, TWA stratejisi ile karşılıklı soru sorma stratejisinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini karşılaştırmıştır. Araştırmada TWA stratejisi SRSD modeli ile öğretilirken, karşılıklı soru sorma stratejisi işbirlikçi soru sorma aşamalarına göre öğretilmiştir. Araştırmanın örneklemini okumada güçlük çeken 32 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak beş sözel (ana fikir ifadeleri, özet, anlatım kalitesi, hatırlanan bilgi sayısı, hatırlanan ana fikir sayısı) ve üç yazılı (genelleme, öz-yeterlilik ve içsel motivasyon) ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında TWA stratejisinin öğretildiği grubun sözel okuduğunu anlama puanları anlamlı bir şekilde artarken yazılı olarak sunulan genelleme puanlarında, öz-yeterlilik ve içsel motivasyonlarında bir fark bulunamamıştır.

Hall, Sabey ve McClellan (2005), bilgilendirici metinleri anlamaya yönelik hazırladıkları programın rehberlikli okuma esnasında kullanılmasının öğrencilere etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 72 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler rastgele 3 gruba ayrılmıştır: Metin yapısı grubu, içerik grubu, kontrol grubu. Metin yapısı grubunda metin yapısı farkındalığı sağlanmaya çalışılmıştır. İçerik grubunda ön bilgiler ve kelimeler üzerinde durulmuştur. Kontrol grubunda normal programı uygulamaya devam etmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak karşılaştırma metinlerinin özeti, paragraftaki ipucu kelimelerinin tanımlanması, grafik düzenleyicileri doldurmak için matriks ve yeni öğrenilen kelimeler için sözlük kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda metin yapısı öğretiminin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamalarında etkili olduğu ve

öğrencilerin iyi yapılandırılmış metinlerden daha iyi yararlandıkları ortaya konulmuştur.

Scharlach (2008), üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak yapılandığı START (Students and Teachers Actively Reading Text) öğretim programının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. 81 üçüncü sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada örneklem üç gruba ayrılmıştır. Kontrol grubunda anlama çalışmaları normal şekilde yürütülmüştür. Strateji öğretimi yapılan grupta 8 strateji öğretmen tarafında modellenerek öğrencilere öğretilmiştir. START öğretim programının kullanıldığı grupta ise 8 stratejinin öğretiminin yanında öğrenciler anlamalarını izleyebilecekleri çalışma kâğıtlarını doldurmuşlardır. Araştırmanın sonucunda strateji sonrası stratejiler üzerinde uygulama yapan grubun diğer gruplardan anlamlı bir şekilde okuduğunu anlama başarısının arttığı ortaya konmuştur.

Braxton (2009), yaptığı çalışmada iki özetleme tekniğinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetlemedeki etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada GIST (metin ve şemalar arasında ilişki üretme) stratejisi ile kurala dayalı strateji, sosyal bilgiler ders kitabındaki metinler kullanılarak öğretilmiştir. Araştırmada öntest-sontest yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada deney grubu 17 dördüncü sınıf, 13 beşinci sınıf; kontrol grubu ise 20 dördüncü sınıf, 15 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak niteliksel okuma envanteri-4, özet değerlendirme ve öğrenci tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki yöntemin de öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamalarını sağlamada eşit etkili olduğu, öğrenci özetlerinin kalitesinin artmasında dördüncü sınıflarda bir fark yokken beşinci sınıflarda kurala dayalı stratejinin daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Philbrick (2009) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler içeriği ile birlikte dört stratejinin öğretiminin (sesli düşünme, tahmin etme, soru sorma, özetleme) öğrencilerin sosyal bilgiler metinlerini anlamalarına, metinle etkileşime girmelerine, üstbilişsel düşünmeye, stratejilerin bağımsız kullanımına olan etkisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu amaçla 131 beşinci sınıf öğrencisinden oluşan altı sınıf çalışmaya alınmıştır. Altı sınıftan ikisi rastgele olarak sosyal bilgiler içeriğinde strateji öğretimi yapılan gruba, ikisi sadece strateji öğretimi yapılan gruba ve diğer

ikisi de sadece sosyal bilgiler içeriğini öğrenen kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenin geliştirdiği anahtar noktaları tekrarlama, önemli fikirleri özetleme ve açık uçlu soru formları ile Jacobs ve Paris (1987) tarafından geliştirilen IRA (Okuma Farkındalığı İndeksi) kullanılmıştır. On bir hafta boyunca haftada iki saat öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda strateji öğretiminin gerçekleştirildiği her iki grupta anlamayı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ancak sosyal bilgiler içeriği ile strateji öğretiminin bütünleştirilmesi sadece strateji grubuna göre anlamaya daha çok etki etmiştir. İki grubun okuma farkındalığına etkisi karşılaştırıldığında iki grup anlamlı olarak okuma farkındalığını arttırmış ama iki grup arasında fark bulunamamıştır.

Hoffman (2010), grafik düzenleyicilerin ve üstbilişsel izleme stratejilerinin 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlamaları üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 162 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler dört gruba ayrılmışlardır. Birinci gruba hem grafik düzenleyiciler hem de üstbilişsel izleme stratejileri; ikinci gruba grafik düzenleyiciler; üçüncü gruba üstbilişsel izleme stratejileri öğretilmiştir. Dördüncü grup ise kontrol grubu olarak herhangi bir öğretim almamış sadece diğer gruplarda ele alınan metinleri okumuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gates-MacGinitie okuduğunu anlama testi, Jr. MAI (Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği), Üstbilişsel Strateji İndeksi kullanılmıştır. Uygulama haftada 50 dakikalık iki ders olmak üzere 9 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonucunda hem grafik düzenleyicilerin hem de üstbilişsel izleme stratejilerinin öğretildiği grubun okuduğunu anlama puanları artış gösterirken diğer gruplarda herhangi bir artışın olmadığı görülmüştür.

Andreassen ve Braten (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, program uygulama kalitesi ile bağlantılı olarak açık olarak okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin strateji kullanımı, okuma motivasyonu ve anlama performanslarındaki etkisini araştırmaktır. Bu amaçla karşılıklı öğretim, CORI ve işlemsel strateji öğretimi modellerinden yararlanılarak bir program (ERCI) geliştirilmiştir. Araştırmada eşleştirilmemiş ön test-son test desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 216 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubu 55 kız, 48 erkek öğrenciden; kontrol grubu ise 64 kız, 49 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Geliştirilen program deney grubunun sosyal bilgiler dersinde 18 hafta

boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise aynı konular işlenmiş ancak okuduğunu anlama stratejilerine herhangi bir vurgu yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kelime tanıma testi, çalışan bellek testi, anlama stratejisi testi, okuma motivasyonu testi, okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda uzun bir süre ön bilgilere vurgu yapılmasının ve okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin derinlemesine anlamada strateji kullanımlarını olumlu yönde sağladığı görülmüştür.

Tilstra ve McMaster (2013), 5. sınıf öğrencilerinin genel okumaları ile bir amaç için okumaları karşılaştırıldığında okuma esnasındaki bilişsel süreçleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla eşit olarak gruplanmış 40 iyi ve zayıf beşinci sınıf öğrencisi bilgilendirici bir metni okumuş ve okurken sesli olarak düşünmüştür. Bununla birlikte anlamada belirlenmiş bir amacın etkisini ortaya koymak için okuyucular bir metin hatırlama formunu doldurmuşlardır. Araştırmanın sonucunda bir amaç belirleyen grup ile diğer grubun bilişsel süreçleri değişmiş olsa bile okuma durumuna bağlı olarak öğrencilerin metinden hatırlamalarına dayalı olarak güvenilir bir farklılık ortaya konamamıştır. Araştırmada eğitimcilerin ve araştırmacıların okuyucuların anlama yapılandırma süreçlerini geliştirmek ve okuduğunu anlamaya teşvik için açık öğretim uygulamalarını mutlaka kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Li vd. (2016), 3 farklı okuduğunu anlama stratejisinin (Nitelikli Okuma, TWA, TWA/Nitelikli Konuşma) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel-analitik düşünme becerilerine etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sözel okuma akıcılığı, okuduğunu anlama testi, söylem kodlamaları, söylem belirleyicileri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda nitelikli konuşma ve TWA/Nitelikli konuşma stratejisinin dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin anlamalarında TWA stratejisinden daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Hagaman, Casey ve Reid (2016) yaptıkları araştırmada TRAP (okumadan önce düşün, paragrafı oku, kendine paragrafın ne ile ilgili olduğunu sor, cevabını kendi kelimelerle ortaya koy) stratejisinin SRSD ile öğretiminin okuduğunu anlama başarısına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini akıcı okuma yeterliğine dördüncü sınıf seviyesinde sahip olan yedi tane altıncı ve yedinci sınıf

öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sözel hatırlama ve kısa sorular kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda TRAP stratejinin okuduğunu anlamayı arttırdığı bulunmuştur. Başka bir çalışmada Hagaman, Casey ve Reid (2012), akıcı okuma yeterliğine sahip ancak okuduğunu anlamada zorluk yaşayan altı üçüncü sınıf öğrencisi ile birebir RAP stratejisinin öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda RAP stratejisinin anlamayı sağlamada etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, 3D stratejisinin öğretim programının hazırlanması, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

3. 1. Araştırmanın deseni

Bu araştırma, 3D stratejisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırdığı için deneysel bir araştırmadır. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma desenleridir ve alan yazında, genellikle gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve deneme öncesi desenler şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2001: 3).

Araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2011: 97).

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme puanları bağımlı değişken; gruplara yapılacak strateji öğretimi ile uygulanan mevcut program ise bağımsız değişkendir. Öğrencilere yapılan öğretim ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma deseni şu şekilde oluşturulmuştur:

Tablo 3.1. Araştırma Deseni

| Grup | Ön test | İşlem | Son test |
|---------------|---------------------------|------------------------------------|---------------------------|
| Deney Grubu | Okuduğunu Anlama Testi | ÖDSG ile 3D Stratejisinin Öğretimi | Okuduğunu Anlama Testi |
| | Ana Fikir Belirleme Testi | | Ana Fikir Belirleme Testi |
| Kontrol Grubu | Okuduğunu Anlama Testi | Mevcut Programın Uygulanması | Okuduğunu Anlama Testi |
| | Ana Fikir Belirleme Testi | (Geleneksel Yöntem) | Ana Fikir Belirleme Testi |

Araştırmanın deseninde görüldüğü gibi öncelikle kontrol ve deney gruplarına ön test olarak bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama testi ve bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme testi uygulanmıştır. Ardından deney grubuna 3D stratejisinin öğretimi yapılırken, kontrol grubu ile mevcut programa göre hazırlanmış öğretim programı uygulanmıştır. Her bir oturum iki ders saati olacak şekilde 12 oturum boyunca öğretim gerçekleştirilmiştir. 12 oturumun sonucunda her iki gruba son test olarak tekrar bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama testi ve bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme testi uygulanmıştır.

3. 2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Samsun İli Bafra ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda bulunan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinin temel nedeni bu sınıftan itibaren öğrencilerin ders sayılarının artması ve bilgilendirici metinlere daha fazla maruz kalmaya başlamalarıdır. Özellikle sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinde bilgiye ulaşma yolunda bilgilendirici metinler önemli bir yere sahiptir. İlkokulun ilk üç sınıfında daha çok öykülendirici metinleri okuyan öğrencilerin bilgilendirici metinleri daha iyi anlayabilmeleri için yardıma muhtaç oldukları ortaya konmaktadır. Bu amaçla dördüncü sınıfta uygulanabilecek etkili bir strateji, öğrencilerin sonraki sınıflarda zorlanmalarını azaltabilir.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini belirlemede amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik örnekleme yönteminde örneklem, araştırma probleminde yer alan çok sayıda durumdan tipik olan biriyle oluşturulmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Araştırmanın örneklemini belirlemek için öncelikle Bafra ilçe merkezindeki okulların yöneticileri ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile okuldaki sınıf ve öğrenci sayısı, araştırmayı yapma konusunda gönüllü olup olmadıkları ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin gönüllüğü, sınıf ve öğrenci sayısı göz önüne alınarak araştırmanın İsmet İnönü İlkokulunda yapılmasına karar verilmiştir. Gerekli yazışmalar yapılarak Samsun Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın yapılabilmesi için gerekli resmî izin alınmıştır (EK 1).

İsmet İnönü İlkokulunda 5 dördüncü sınıf bulunmaktadır. Bu sınıfların hangilerinin çalışma grubuna alınacağı ile ilgili olarak okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca sınıflara demografik bilgi formu (EK 2) dağıtılmıştır. Yapılan görüşmeler, gözlemler ve demografik bilgi formundan elde edilen bulgular sonucunda araştırmanın çalışma grubu 4-B ve 4-E sınıfları olarak belirlenmiştir. 4-B sınıfı 36, 4-E sınıfı 33 öğrenciden oluşmaktadır. Ancak 4-E sınıfında 1 öğrencinin kaynaştırma öğrencisi olduğu ve okuma-yazma bilmediği görülmüştür. Bu nedenle bu öğrenci araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıfların demografik özelliklerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

| | | 4-B | 4-E |
|----------|--------|-----|-----|
| | | n | n |
| Cinsiyet | Kız | 24 | 14 |
| | Erkek | 12 | 18 |
| | Toplam | 36 | 32 |
| Yaş | 9 | 9 | 9 |
| | 10 | 24 | 23 |
| | 11 | 3 | 0 |
| | Toplam | 36 | 32 |

| | | | |
|--------------------|--------------------------|----|----|
| Kardeş Sayısı | Yok | 6 | 4 |
| | 1 | 19 | 19 |
| | 2 | 8 | 7 |
| | 3 | 3 | 2 |
| | Toplam | 36 | 32 |
| Anne Eğitim Durumu | Okuryazar Değil | 2 | 4 |
| | Okuryazar | 3 | 6 |
| | İlköğretim Mezunu | 13 | 9 |
| | Lise Mezunu | 12 | 11 |
| | Üniversite Mezunu | 6 | 2 |
| Toplam | 36 | 32 | |
| Anne Mesleği | Memur | 3 | 3 |
| | İşçi | 3 | 0 |
| | Esnaf | 3 | 3 |
| | Ev Hanımı | 27 | 26 |
| | Toplam | 36 | 32 |
| Baba Eğitim Durumu | Okuryazar Değil | 1 | 0 |
| | Okuryazar | 2 | 0 |
| | İlköğretim Mezunu | 13 | 15 |
| | Lise Mezunu | 12 | 10 |
| | Üniversite Mezunu | 7 | 7 |
| | Lisansüstü Eğitim Mezunu | 1 | 0 |
| Toplam | 36 | 32 | |
| Baba Mesleği | Memur | 6 | 6 |
| | İşçi | 7 | 0 |
| | Esnaf | 21 | 18 |
| | Diğerleri | 2 | 8 |
| | Toplam | 36 | 32 |
| Aylık Aile Geliri | 1000 TL'den az | 5 | 7 |
| | 1000-2000 TL | 11 | 13 |
| | 2000-3000 TL | 10 | 8 |
| | 3000 TL ve üstü | 10 | 4 |
| | Toplam | 36 | 32 |

Tablo 3.2'den anlaşılacağı gibi çalışma grubunu oluşturan 4-B ve 4-E sınıfları yaş, kardeş sayıları, anne eğitim durumu, anne mesleği, baba eğitim durumu, baba

mesleği ve aile geliri özellikleri bakımından benzerlikler göstermektedir. Ancak sınıfların öğrenci sayılarında ve cinsiyet dağılımlarında farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasındaki temel neden, araştırmada daha çok öğrenciler arasındaki yaş değişkeninin araştırmanın iç güvenilirliğine olan etkisini en aza indirmek isteğidir. 2015-2016 öğretim yılı, 2011-2012 öğretim yılında 4+4+4 sistemi kapsamında zorunlu olarak birinci sınıfa alınan 60-66 aylık öğrencilerin dördüncü sınıfa devam ettikleri öğretim yılıdır. Bu nedenle sınıflardaki öğrencilerin yaşları farklılık göstermektedir. Özellikle ilköğretim çağına ulaşma etmeninin öğrenme üzerinde oldukça etkili olması (Erden ve Akman, 2004) grupların yaşça birbirlerine benzer olmasını daha önemli kılmaktadır. Örneklemeye alınan sınıfların yaş özelliklerine bakıldığında sınıflardaki 9 yaşındaki öğrenci sayılarının eşit olduğu görülmektedir. 4-B sınıfında 10 yaşında 24 öğrenci bulunurken 4-E sınıfında 23 öğrenci bulunmaktadır. 11 yaşındaki öğrenci sayısı 4-B sınıfında 3 iken, 4-E sınıfında bu yaşta öğrenci bulunmamaktadır. Sınıfların yaş özelliklerine bakıldığında iki sınıfın birbirinden çok farklılaşmadığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkeninin anlamaya etkisi üzerine yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilerden daha çok gelişmiş olduğu ortaya konmaktadır (Kudek ve Sinclair, 2001; Pomerantz, Altermatt ve Saxon, 2002). Bu durumu destekler nitelikte 2015 yılı PISA sonuçlarına bakıldığında, ülkemizdeki kız öğrencilerin okuma becerileri bölümünde erkek öğrencilere göre anlamlı bir üstünlük gösterdiği görülmektedir (MEB, 2016). Benzer duruma ikinci ve sekizinci sınıf düzeyinde yapılan çalışmalarda da ulaşılmıştır (Sallabaş, 2008; Ceran, Yıldız ve Özdemir, 2015). Ancak yapılan çalışmaların bazılarında bilgilendirici metinlere yer verilmezken (Ceran, Yıldız ve Özdemir, 2015) bazı çalışmalarda öykülendirici metinlerle birlikte bilgilendirici metinlere yer verilmiştir (Sallabaş, 2008). Bu durum sadece bilgilendirici metinlerin ele alındığı bu çalışma için bilgilendirici metinleri anlamada cinsiyetin etkisini ortaya koyan çalışmaları önemli hale getirmiştir. Bu açıdan Tayşi'nin (2007) yaptığı çalışma bu araştırma için önem arz etmektedir. Tayşi (2007), bilgilendirici metinleri anlama becerileri bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Bu araştırmadan hareketle cinsiyetler arasındaki farklılığın bilgilendirici metinleri anlamada gruplar arasında farklılığa yol açmayacağı kabul edilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Aslanoğlu (2007), dördüncü sınıf okuduğunu anlama becerileri ile ilişkili değişkenleri PIRLS 2001 verilerine göre modellediği çalışmada, baba ve anne eğitim düzeyinin artmasının okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıl vd. (2014), sosyo-ekonomik düzeyleri üst grupta olan öğrencilerin okuduğunu anlamada diğer akranlarına göre daha başarılı oldukları sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan her iki sınıfın sayılan bu değişkenlerde benzerlik göstermesi ile okuduğunu anlamayı etkileyecek değişkenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Grupların oluşturulmasındaki önemli bir nokta da sınıf öğretmenlerinin özellikleridir. Çünkü öğretmen özellikleri, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkilidir (Aslanoğlu, 2007). Sınıf öğretmenlerinin özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.3. Örneklem Alınan Sınıfların Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri

| Sınıf | Cinsiyet | Yaş | Mezun Olunan Bölüm | Mesleki Kıdem | Sınıfı Okutma Süresi |
|-------|----------|-----|--------------------|---------------|----------------------|
| 4-B | E | 57 | Eğitim Enst. | 37 | 4 |
| 4-E | E | 45 | Sınıf Öğrt. | 22 | 4 |

Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıfların öğretmen özelliklerine bakıldığında öğretmenlerin cinsiyetleri ve sınıfı okutma sürelerinin aynı olduğu görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin yaş, mezun olunan bölüm ve kıdem gibi özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Araştırmada öğretmen değişkeninin etkisini en aza indirmek için her iki sınıftaki uygulama araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 4-B ve 4-E sınıflarına bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama ve bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme testleri ön test olarak uygulanmıştır. Sınıfların ön test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyabilmek için ön test puanlarının karşılaştırılması gerekmektedir. İki grubun ön test puanlarına bakıldığında 4-E sınıfının ön test puanları normal dağılım gösterirken ($p=.689$, $p>.05$), 4-B sınıfının

ön test puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p=.014$, $p<.05$). Bu nedenle iki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. 4-B ve 4-E Sınıflarının Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

| Grup | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | z | p |
|------|----|-----------------|--------------|---------|--------|------|
| 4-E | 32 | 31.31 | 1002 | 474.000 | -1.255 | .210 |
| 4-B | 36 | 37.33 | 1344 | | | |

Tablo 3.4 incelendiğinde 4-B ve 4-E sınıflarının okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U =474.000$, $p>.001$). Bu sonuç, iki grubun okuduğunu anlama puanları açısından denk olduğunu ortaya koymaktadır.

4-B ve 4-E sınıfı öğrencilerinin uygulama öncesi ölçülen ana fikir belirleme ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için, her iki sınıfın puanları normal dağılım gösterdiğinden bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar arası t testi sonuçlarına Tablo 3.5’te yer verilmiştir.

Tablo 3.5. 4-B ve 4-E Sınıflarının Ana Fikir Belirleme Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|------|----|-----------|------|----|-------|------|
| 4-E | 32 | 19.20 | 7.67 | 66 | 1.825 | .072 |
| 4-B | 36 | 22.58 | 7.58 | | | |

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi 4-E sınıfının ana fikir belirleme ön test puan ortalaması 19.20 iken, 4-B sınıfının ön test puan ortalaması 22.58’dir. Bu farklılığın anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı ortaya konmuştur [$t(66)=1.825$, $p>.05$].

Ön test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda 4-B ve 4-E sınıflarının okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum iki sınıfın puan ortalamaları bakımından birbiri ile denk olduğunu göstermektedir. İki sınıfın birbiri ile denkliği ortaya konduktan sonra deney ve kontrol gruplarını belirlemek için kura çekilmiştir. Sınıflar arasında yapılan kura sonucunda 4-E sınıfı deney grubu, 4-B sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Böylece oluşan gruplar şu şekildedir.

Tablo 3.6. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Gruplar

| Gruplar | Öğrenci Sayısı |
|---------------|----------------|
| Deney Grubu | 32 |
| Kontrol Grubu | 36 |
| Toplam | 68 |

3. 4. Veri toplama araçları

Araştırmada, öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek için demografik bilgi formu; okuduğunu anlama durumunu detaylı bir şekilde ortaya koymak için ise “Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi” ve “Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testi” kullanılmıştır. Demografik bilgi formu ve kullanılan diğer ölçme araçları ile ilgili bilgilere aşağıda geniş olarak yer verilmiştir.

3.4.1. Demografik bilgi formu: Bu form ile araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olabilecek değişkenlere ait bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Değişkenlerin belirlenmesinde ilgili alan yazından yararlanılmıştır. Alan yazına bakıldığında okuduğunu anlama üzerinde cinsiyet, anne-baba eğitim durumu (Aslanoğlu, 2007), yaş gibi değişkenlerin etkili olduğu görülmektedir.

3.4.2. Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama testi: Dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama düzeylerini ortaya koymak için “Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi” araştırmanın amaçları doğrultusunda ilgili alan yazın incelenerek ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Test hazırlanırken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1- Testte kullanılacak metinlerin belirlenmesi: Geliştirilecek olan testte farklı konulara ve bilim alanlarına yer verebilmek için teste 3 tane bilgilendirici metin alınmasına karar verilmiştir. Bu nedenle öncelikle teste alınması planlanan metin sayısının 3 katı metnin seçilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Testte kullanılacak metinler seçilirken öncelikle ilkokul dördüncü sınıf ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler incelenmiştir (Öz ve Öz, 2009; Gültekin ve Pakdemir, 2013; Şahbaz Dağlıoğlu, 2010). İncelenen bilgilendirici metinlerin genelde farklı çocuk dergilerinden alınıp düzenlendiği görülmüştür. Bu nedenle farklı konularda bilgilendirici metinlere ulaşabilmek için Milli Eğitim Bakanlığının oluşturduğu EBA'daki (Eğitim Bilişim Ağı) çocuk dergileri ("Bilim Çocuk, 2010-2014", "OGM Sincap, 2008-2014", "Diyanet Çocuk, 2012-2014", "TSE Öncü Çocuk, 2012-2014") incelenmiştir. Bu dergilerden Bilim Çocuk Dergisi'nden öğrencilerin düzeyine uygun ve ön bilgilerinin yeterli olabileceği 5'i sosyal bilimler alanından, 4'ü fen bilimleri alanından olmak üzere toplam 9 adet metin seçilmiştir.

Alan yazına bakıldığında metinlerin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığını belirlemek için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri metne ait okunabilirliği hesaplamaktır. Okunabilirliği hesaplamak için farklı formüller kullanılmaktadır. Ancak okunabilirlik formülleri metni sadece niceliksel açıdan değerlendirdiği için yetersiz kalmaktadır (Keskin ve Akıllı, 2013). Bunun için metni genel olarak değerlendirme amaçlı farklı rubrikler geliştirilmiştir (Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ, 2014; Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2012). Bu rubriklerden biri Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım tarafından geliştirilen "Serbest Okumak Üzere Kitap Seçim Rubriği"dir. Bu rubrik kitap seçimi için oluşturulmasına rağmen bir metnin seçimi için de uyarlanıp kullanılabilir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014).

Okuduğunu anlama testinde kullanılacak metinlerin değerlendirilmesi için Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilen rubrik uyarlanıp kullanılmıştır (EK 3). Metinler belirlenen rubriğe göre değerlendirilmek üzere 3 sınıf öğretmeni, 2 Türkçe öğretmeni ve doktorasını okuduğunu anlama üzerine yapmış 3 öğretim üyesine gönderilmiştir. Toplam 7 alan uzmanının değerlendirmesi sonucunda, metinlere verilen puanlarının ortalaması alınarak en çok puanı alan 2 sosyal bilimler ve 1 fen bilimleri metni teste alınmıştır.

2- Okuduğunu anlama kazanımlarının belirlenmesi: Ülkemizde okuduğunu anlama çalışmaları Türkçe dersinde yürütülmektedir. 2005 Türkçe programına baktığımızda dördüncü sınıf düzeyinde 41 okuduğunu anlama kazanımı olduğu görülmektedir. Geliştirilecek testin kapsam geçerliliğini sağlamak için kazanımların hangilerinin bilgilendirici metinleri anlamamanın bir göstergesi olduğunun belirlenmesi gerekmiştir. Bu amaçla Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlilik oranlarına başvurulmuştur. Buna göre öncelikle kazanımlar “kazanım hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “kazanım yapı ile ilgili ama gereksiz” ve “kazanım ilgili yapıyı ölçmüyor” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu şekilde hazırlanan formlar alan uzmanlarına gönderilmiştir (EK 4). Okuduğunu anlama üzerine çalışmalar yapmış 7 öğretim üyesi, 3 Türkçe öğretmeni ve 4 sınıf öğretmeni olmak üzere 14 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşlerine göre kazanımlara ilişkin kapsam geçerlilik oranları elde edilmiştir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilmektedir (Lawshe, 1975). Buna göre kazanımlara ait kapsam geçerlik oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.7. Dördüncü Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımlarının KGO Değerleri

| İlkokul Dördüncü Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımları | KGO |
|---|-------|
| 1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır. | 0.14 |
| 2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder. | 0.57 |
| 3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır. | 0.43 |
| 4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur. | -0.14 |
| 5. Okuduklarını zihninde canlandırır. | 0.14 |
| 6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular. | 0 |
| 7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar. | 0.71 |
| 8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur. | -0.14 |
| 9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur. | -0.14 |
| 10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar. | 0.86 |
| 11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. | 1 |
| 12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur. | 0.14 |

| | |
|--|-------|
| 13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur. | -0.29 |
| 14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur. | 0 |
| 15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur. | 0.29 |
| 16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. | 0.29 |
| 17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. | 0.57 |
| 18. Okuduklarının konusunu belirler. | 1 |
| 19. Okuduklarının ana fikrini belirler. | 1 |
| 20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler. | 0.86 |
| 21. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler. | -1 |
| 22. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir. | -0.86 |
| 23. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular. | 0.14 |
| 24. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar. | -0.14 |
| 25. Okuduklarından çıkarımlar yapar. | 0.86 |
| 26. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur. | 0.86 |
| 27. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler. | 0.57 |
| 28. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular. | -0.14 |
| 29. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. | 0.57 |
| 30. Okuduğunu özetler. | 0.57 |
| 31. Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler. | -0.71 |
| 32. Yazarın amacını belirler. | 0.57 |
| 33. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir. | -0.57 |
| 34. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır. | 0.71 |
| 35. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder. | -0.43 |
| 36. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. | 0 |
| 37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur. | -0.29 |
| 38. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler. | -0.29 |
| 39. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. | -0.43 |
| 40. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder. | 0.14 |
| 41. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır. | -0.71 |

KGO değerleri negatif ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk etapta elenen maddelerdir. KGO değerleri pozitif olan maddeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilir. Elde edilen KGO'ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili alan yazında önceleri birikimli normal

dağılımdan yararlanılırken, hesaplama kolaylığı açısından $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür (Yurdugül, 2005). Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir. On dört uzmanın yaptıkları değerlendirmelerin $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlilik oranlarının .51'den büyük olması gerekmektedir. Aşağıdaki tabloda KGO'ları .51'den büyük olan kazanımlar sunulmuştur:

Tablo 3.8. KGO'ları Pozitif Olan Okuduğunu Anlama Kazanımları

| No | Kazanımlar | KGO |
|----|---|------|
| 1 | 11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. | 1.00 |
| 2 | 18. Okuduklarının konusunu belirler. | 1.00 |
| 3 | 19. Okuduklarının ana fikrini belirler. | 1.00 |
| 4 | 10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar. | 0.86 |
| 5 | 20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler. | 0.86 |
| 6 | 25. Okuduklarından çıkarımlar yapar. | 0.86 |
| 7 | 26. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur. | 0.86 |
| 8 | 7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar. | 0.71 |
| 9 | 34. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır. | 0.71 |
| 10 | 2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder. | 0.57 |
| 11 | 17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. | 0.57 |
| 12 | 27. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler. | 0.57 |
| 13 | 29. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. | 0.57 |
| 14 | 30. Okuduğunu özetler. | 0.57 |
| 15 | 32. Yazarın amacını belirler. | 0.57 |

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi KGO değeri .51'den büyük olan 15 kazanım bulunmaktadır. Bu 15 kazanımın, geliştirilecek olan "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi"ne alınmasına karar verilmiştir. Teste alınmasına karar verilen bu kazanımlar, 2015 yılında yenilenen Türkçe programındaki dördüncü sınıf

kazanımları ile karşılaştırılmıştır. Teste alınan kazanımların yeni programdaki kazanımların büyük çoğunluğunu içerdiği görülmektedir.

3- Test sorularının hazırlanması: Geliştirilecek okuduğunu anlama testinde her kazanımın en az 3 soru ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle testin 45 sorudan oluşması planlanmıştır. Testte yer alacak soruların çoktan seçmeli sorulardan oluşmasına karar verilmiştir. Sorular hazırlanırken dördüncü sınıflar için hazırlanmış soru bankalarından, bu alanda yapılmış akademik çalışmalardan (Belet, 2005; Yıldırım, 2010) yararlanılmıştır. 3 metin için öncelikle 103 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular; kıdemleri 10 ile 30 yıl arasında değişen 7 sınıf öğretmenine ve 3 Türkçe öğretmenine incelenmiştir. Öğretmenlerden gelen değerlendirmeler sonucunda testteki soru sayısı 80'e düşürülmüştür. Yeniden düzenlenen test 3 alan uzmanına ve 1 ölçme değerlendirme uzmanına incelenmiştir. Uzmanlardan maddelerin kazanımlara ve çoktan seçmeli madde yazma kurallarına uygun olup olmadığını belirlemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler sonucunda bazı sorular testten çıkarılmış, bazı sorularda ise değişiklik yapılmıştır. Böylece testin, her kazanımdan en az dört soru olacak şekilde 66 soru ile uygulanmasına karar verilmiştir.

4- Testin benzer bir gruba uygulanması: Test küçük bir gruba uygulanmadan önce 6 dördüncü sınıf öğrencisine birebir sesli olarak çözdürülmüştür. Öğrencilerin soruları okurken karşılaştıkları güçlükler, soruları anlama durumları, cümlelerin okunabilirliği, öğrencilerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından incelenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda testte gerekli düzenlemeler yapılarak 65 öğrencilik küçük bir grupta uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin testi ne kadar sürede cevaplayabildiklerine, testten sıkılıp sıkılmadıklarına, başkalarından yardım alıp almadıklarına, sorularda anlamadıkları yerler olup olmadığına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bunun sonucunda testin 66 sorudan oluşmasına ve 2 ders saatinde iki ayrı oturum olarak uygulanmasına karar verilmiştir. İlk oturum 2 metin ve 43 sorudan, ikinci oturum ise 1 metin ve 23 sorudan oluşturulmuştur.

5- Testin uygulanması: Hazırlanan 66 soruluk test Bafra İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı uygulamanın yapılacağı okullara benzer özelliklere sahip 29 Ekim İlkokulu, 30 Ağustos İlkokulu ve Altınyaprak İlkokulunda yer alan 330 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda toplanan 330 testten

7'sinin yarım bırakıldığı ya da gelişigüzel cevaplandığı tespit edilmiştir. Bu testler madde analizi kapsamına alınmamıştır. Böylece madde analizi 323 test üzerinden yapılmıştır.

6- Madde analizi ve ana teste alınan maddelerin belirlenmesi: Öğrencilerin hazırlanan teste verdikleri cevaplar üzerinden madde analizi yapılmıştır. Madde analizinin temel amacı testteki etkili olmayan maddeleri testten çıkarmak veya iyileştirmektir. Öğrencilerin testte verdikleri her doğru cevap 1 puan, yanlış cevap ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra grubun %27'lik üst (87 puan) ve alt (87 puan) dilimleri ayrılmış ve bu dilimler üzerinden madde güçlük indeksi (P) ile madde ayırt edicilik gücü indeksi (D) hesaplanmıştır.

Tablo 3.9. Test Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Edicilik Gücü İndeksleri

| Madde no | P | D | Madde no | P | D | Madde no | P | D |
|----------|-----|-----|----------|-----|-----|----------|-----|-----|
| 1 | .83 | .25 | 23 | .52 | .62 | 45 | .60 | .64 |
| 2 | .78 | .31 | 24 | .67 | .63 | 46 | .57 | .38 |
| 3 | .86 | .26 | 25 | .47 | .47 | 47 | .51 | .53 |
| 4 | .45 | .51 | 26 | .36 | .21 | 48 | .57 | .59 |
| 5 | .73 | .36 | 27 | .48 | .39 | 49 | .57 | .53 |
| 6 | .67 | .53 | 28 | .48 | .41 | 50 | .50 | .47 |
| 7 | .59 | .29 | 29 | .56 | .48 | 51 | .61 | .67 |
| 8 | .77 | .41 | 30 | .61 | .44 | 52 | .49 | .49 |
| 9 | .52 | .39 | 31 | .48 | .51 | 53 | .28 | .26 |
| 10 | .62 | .64 | 32 | .40 | .49 | 54 | .65 | .56 |
| 11 | .63 | .62 | 33 | .59 | .59 | 55 | .25 | .22 |
| 12 | .74 | .52 | 34 | .34 | .36 | 56 | .41 | .24 |
| 13 | .75 | .38 | 35 | .53 | .61 | 57 | .45 | .46 |
| 14 | .60 | .49 | 36 | .56 | .49 | 58 | .46 | .51 |
| 15 | .70 | .59 | 37 | .43 | .61 | 59 | .38 | .30 |
| 16 | .57 | .55 | 38 | .43 | .49 | 60 | .60 | .68 |
| 17 | .57 | .61 | 39 | .48 | .55 | 61 | .61 | .56 |
| 18 | .66 | .59 | 40 | .42 | .29 | 62 | .51 | .28 |
| 19 | .43 | .25 | 41 | .56 | .55 | 63 | .44 | .40 |
| 20 | .43 | .28 | 42 | .71 | .55 | 64 | .45 | .51 |
| 21 | .77 | .34 | 43 | .39 | .37 | 65 | .58 | .68 |
| 22 | .67 | .52 | 44 | .48 | .45 | 66 | .34 | .36 |

Madde güçlük indeksi 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır. Buna göre değer 0'a yaklaştıkça madde zorlaşmakta 1'e yaklaştıkça madde kolaylaşmaktadır (Tekin, 2000). Buna göre madde güçlük indeksi 0-.19 arasında ise madde çok zor; .20-.39 arasında ise madde zor; .40-.60 arasında ise madde orta güçlükte; .61-.79 arasında ise madde kolay; .80-1 arasında ise madde çok kolay olarak tanımlanır. Bir başarı testinde soruların orta güçlükte olması istenir. Böylece soru hem bireysel farkları belirlemede etkili olur hem de testin güvenilirliğine katkıda bulunur.

Yapılan madde analizi sonucunda maddelerin güçlük indekslerinin .86 ile .25 arasında değiştiği görülmektedir. Madde güçlük indeksinin .20 ile .80 arasında olması beklenir (Özçelik, 1992). Testte çok zor madde olmadığı, çok kolay olarak da madde güçlük indeksi .80'in üzerinde olan 1. ve 3. maddelerin olduğu belirlenmiştir. Bu maddelere çok kolay olduğu için ana testte yer verilmemiştir.

Madde ayırıcılık indeksi -1 ile 1 arasında bir değer almaktadır. Bir maddenin madde ayırıcılık indeksinin .30'dan fazla olması beklenir. Böyle bir madde bilen ve bilmeyen öğrenciyi birbirinden ayırabilir (Yılmaz, 1998). Testin geçerlik ve güvenilirliğine katkısı büyük olur. Yapılan madde analizi sonucunda 1., 3., 7., 19., 20., 26., 40., 53., 55., 56., ve 62. soruların ayırt edicilik gücü indeksinin 0.30'dan küçük olduğu bulunmuştur. Bu nedenle bu maddelerin teste alınmamasına karar verilmiştir. Ancak bu maddelerin çıkarılmasıyla 12. kazanıma ait 3 soru kalmadığı için 56. soruda gerekli düzenlemeler yapılarak testte kullanılmıştır. Böylece oluşturulan ana teste (EK 5) alınan maddelerin kazanımlara ve metinlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.10. Ana Testte Alınan Maddelerin Kazanımlara ve Metinlere Göre Dağılımı

| Kazanımlar | Kelaynak | Kitabın serüveni | Toprak |
|--|----------|------------------|--------|
| 1-Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar. | 22-38 | 44 | |
| 2-Okuduklarında karşılaştırmalar yapar. | 23 | 66-8 | |
| 3-Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. | 2- 5 | 45 | |
| 4-Okuduklarının konusunu belirler. | 25 | 46-63 | |
| 5-Okuduklarının ana fikrini belirler. | 39 | 47-64 | |

| | | | |
|---|----|--------|----|
| 6-Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler. | 4 | 27 | 48 |
| 7-Okuduklarından çıkarımlar yapar. | 9 | 28 | 49 |
| 8-Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur. | 16 | 29 | 50 |
| 9-Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. | 13 | 30 | 51 |
| 10-Okuduğunu özetler. | 11 | 31 | 52 |
| 11-Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır. | 21 | 32 | 54 |
| 12-Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder. | 12 | 33 | 56 |
| 13-Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. | 17 | 34 | 57 |
| 14-Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler. | | 35- 37 | 61 |
| 15-Yazarın amacını belirler. | 15 | 36 | 60 |

Oluşturulan ana testin puanları üzerinden test analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları şu şekildedir:

Tablo 3.11. Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi Analizi

| N | \bar{X} | ss | Ortanca | Mod | Ort. Güç. |
|-----|-----------|------|---------|-----|-----------|
| 323 | 23.97 | 9.01 | 23 | 22 | .55 |

7- Testin Güvenirliği: Ölçme aracının bir kez uygulanması sonucunda elde edilen puanlar kullanılarak güvenirlilik katsayısını hesaplama yöntemlerinden birisi Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülüdür (Ergin, 1995). Bu formül her maddenin birbiriyle paralel olduğu ve aynı ortalama ve varyansa sahip olduğu varsayımından hareketle geliştirilmiştir (Topal, Aybek, Kara, Büke ve Aybek, 2008). Bu formül bir test maddesine verilen cevaplar doğru (1) ve yanlış (0) ile puanlandığında kullanılır. Bu formül şöyledir:

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

K: testte bulunan madde sayısı

p: Madde güçlük indeksi

q: 1-p

S: test puanlar dağılımı varyansı

Buna göre

$$KR-20 = (45/44) \cdot (1 - (\sum p \cdot q / \text{varyans}))$$

$$KR-20 = .89$$

KR-20 güvenirlik formülüne göre oluşturulan testin güvenilirliği .89 bulunmuştur. Bu sonuç geliştirilen testin oldukça güvenilir bir test olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4.3. Bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme testi: Öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki ana fikre ne kadar ulaşılabildiklerini ortaya koymak için bir ölçeğe ihtiyaç duyulmuştur. Ölçek geliştirme çalışmasına başlamadan önce bu konuda yurt içi ve yurt dışı yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Bauman (1984) tarafından sözcük listelerinde ana fikir, cümlelerde ana fikir, paragraflarda ana fikir testleri geliştirilmiştir. Bu testlerden sözcük listelerinde ana fikir testinde beş, diğerlerinde onar yazılı soru bulunmaktadır. Öğrencilerden sözcüklerden, cümlelerden, paragraflardan çıkardıkları ana fikirleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda bir metnin ana fikrini ne kadar belirleyebildikleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Stevens (1988), altıncı ile on birinci sınıf arasındaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerde ana fikri belirleme düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirdiği ölçekte 10 paragraf ve her paragraf ile ilgili 3 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test geliştirmiştir. Her paragraf için birer ana fikir, yardımcı fikir ve metinle ilgili çıkarım sorusu sormuştur.

Pinto (2012) yaptığı çalışmada dördüncü sınıf öğrencileri için on paragraftan oluşan bir metin oluşturmuştur. Bu metnin ilk altı paragrafı için çoktan seçmeli sorular, son dört paragrafı için ise yazılı sorular içeren bir ölçek hazırlamıştır. Araştırmacı her paragrafı okuduktan sonra öğrencilere çoktan seçmeli soruları okumuş ve öğrencilerden doğru cevabı işaretlemeleri istenmiştir. Çoktan seçmeli sorular için öğrencilere otuz saniye verilmiştir. Daha sonra yazılı sorulara geçilmiştir. Öğrencilere okunan soruları cevaplamaları için bir buçuk dakika verilmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar önceden hazırlanmış değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir.

Pilten'in (2007) yaptığı ana fikir bulma çalışması ülkemizdeki ilk uygulamalı çalışmadır. Bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin ana fikir bulma başarıları, okudukları iki metnin ana fikrini belirlemelerini isteyen yazılı sorularla belirlenmiştir. Bu sorular farklı üç uzman tarafından puanlanmıştır. Puanlamacılar arasındaki korelasyona göre ölçeğin güvenilirliğini ortaya koyulmuştur. Diğer bir çalışma ise Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2013) tarafından yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin ana fikir ile ilgili düşünceleri ve ana fikir bulma becerileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla bir tane bilgilendirici metin belirlenip öğrencilerden bu metnin ana fikrini belirlemeleri istenmiştir.

İncelenen bu çalışmalar sonucunda değerlendirmesinin kolay ve nesnel olmasından dolayı ilk olarak çoktan seçmeli bir test geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu testte bir metin yerine öğrencilerin ön bilgilerine hitap edecek şekilde farklı konulardan üç metne yer verilmesi planlanmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında ve alan yazın incelendiğinde (Ülper, 2011; Karatay, 2014) bilgilendirici metinlerin yapısı gereği bir metnin ana fikrini belirleyebilmek için metnin ana fikrinin yanı sıra konusunun, yardımcı fikirlerinin ortaya çıkarılabilmesi gerekmektedir. Metinlerde konu ve ana fikir birbiri ile karıştırılmasına (Pilten, 2007) rağmen bu kavramlar birbiriyle özellikle bilgilendirici metinlerde sıkı bir ilişki içerisindedirler. Bir metnin ana fikrini belirlemede konunun belirlenmesi önemli bir yere sahiptir (Ülper, 2011). Bilgilendirici metinlerde metnin genel bir ana fikrinin yanında her paragrafın kendine ait bir yerel ana fikri olduğu belirtilmektedir (Ülper, 2010). Buradan yola çıkarak bir öğrencinin ana fikri belirleme düzeyini ortaya çıkarmak için onun bir metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini ne kadar belirleyebildiğinin ortaya konulması gerektiği söylenebilir.

Türkçe öğretim programına bakıldığında ana fikir ile ilgili olan kazanımların şu şekilde olduğu görülmektedir:

Kazanım-18. Okuduklarının konusunu belirler.

Kazanım-19. Okuduklarının ana fikrini belirler.

Kazanım-20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.

Geliştirilen testte 2 sosyal bilimler ve 1 fen bilimlerinden olmak üzere 3 bilgilendirici metne yer verilmiştir. Türkçe programında yer alan kazanımlarla ilgili olarak her kazanım için 12 soru yazılarak 36 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan 36 soruluk testin geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Test öncelikle 3 sınıf öğretmeni ile 3 Türkçe öğretmenine incelenmiştir. Öğretmenlerden gelen değerlendirmeler sonucunda gerekli değişiklikler yapılarak 3 alan uzmanına ve 1 ölçme değerlendirme uzmanına test gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler sonucunda bazı değişiklikler yapılarak testin 36 soru olarak uygulanmasına karar verilmiştir.

Test öncelikle araştırmacı tarafından 67 öğrenciye uygulanmıştır. Test süresince öğrenciler gözlenmiş, zorlandıkları noktalar not alınmış ve testin süresi belirlenmiştir. Buna göre testin bir ders saati süre içerisinde uygulanmasına karar verilmiştir. Test araştırmanın örnekleme benzer özellik gösteren 4 okulda toplam 300 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile madde analizi ve güvenilirlik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Ancak bilgilendirici metinlerde konu, ana fikir, yardımcı fikrin metinden öğrenciler tarafından çıkarılması, yardımcı fikirlere ana fikre, ana fikirden yardımcı fikirlere ulaşabilmenin ölçülmesinde sadece çoktan seçmeli testin yetersiz kalacağı düşünülmüş testteki bazı maddelerin açık uçlu sorulara dönüştürülmesine karar verilmiştir.

Çoktan seçmeli olarak hazırlanmış 36 sorudan 30 tanesi seçilerek kazanımlara göre dağıtılmış, bu soruların bir kısmı açık uçlu sorulara dönüştürülmüştür. Böylece testte 12 açık uçlu, 18 çoktan seçmeli soru oluşturulmuştur. 30 sorudan oluşan testin geçerliliğini sağlamak için test uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından hazırlanan değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir. 2 öğretim üyesinden, 1 ölçme değerlendirme uzmanından, 2 Türkçe öğretmeninden ve 2 sınıf öğretmeninden alınan görüş sonrasında testte bazı maddelerde değişiklik yapılmıştır. Uzman görüşü sonucunda yapılan değişiklikle test 14 çoktan seçmeli ve 16 açık uçlu olmak üzere 30 sorudan oluşturulmuştur (EK 6). Teste alınan maddelerin kazanımlara göre dağılımı Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testine Alınan Maddelerin Kazanımlara Göre Dağılımı

| Kazanımlar | Çoktan Seçmeli Sorular | Açık Sorular | Uçlu Sorular |
|--|------------------------|-----------------------------|--------------|
| 1 18. Okuduklarının konusunu belirler. | 8, 13, 19, 24, 28 | 1, 11,21 | |
| 2 19. Okuduklarının ana fikrini belirler. | 3, 6, 9, 15 | 4, 5, 12, 14, 18, 22,25, 29 | |
| 3 20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler. | 2, 7, 17, 23, 30 | 10,16, 20, 26, 27 | |

Oluşturulan test 75 öğrenciye uygulanarak testteki aksaklıklar belirlenmiş, ayrıca açık uçlu sorular için cevap anahtarı (EK 7) oluşturulmuştur. Daha sonra test araştırmanın yapılacağı okullara eş değer özelliklere sahip 29 Ekim, Barbaros, 30 Ağustos, Altınyaprak İlkokullarındaki 414 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda çoktan seçmeli sorular 1 puan, açık uçlu sorular için doğru cevap 2, kısmen doğru cevap 1 puan olarak puanlanmıştır. Elde edilen puanlar üzerinden madde tepki kuramına göre istatistikî analizler yapılmış ama istatistiksel olarak güvenilir sonuçlar elde edilememiştir. Bu nedenle testin güvenilirliğini sağlamak için klasik test teorisine göre madde analizi yapılarak çoktan seçmeli sorular için güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testteki çoktan seçmeli maddelere ilişkin madde analizi sonuçlarına Tablo 3.13'te yer verilmiştir.

Tablo 3.13. Teste Alınan Çoktan Seçmeli Sorulara Ait Madde Analizi Sonuçları

| Madde no | P | D | Madde no | P | D | Madde no | P | D |
|----------|-----|-----|----------|-----|-----|----------|-----|-----|
| 2 | .46 | .45 | 9 | .47 | .47 | 23 | .45 | .59 |
| 3 | .49 | .47 | 13 | .37 | .56 | 24 | .38 | .51 |
| 6 | .38 | .46 | 15 | .38 | .59 | 28 | .42 | .48 |
| 7 | .45 | .36 | 17 | .39 | .46 | 30 | .36 | .49 |
| 8 | .29 | .28 | 19 | .21 | .24 | | | |

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi 14 maddenin güçlük indeksine bakıldığında madde güçlük indekslerinin 0.21 ile 0.49 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum testte çok kolay ve çok zor madde olmadığını göstermektedir. Maddelerin ayırıcılık indeksine bakıldığında 12 maddenin ayırıcılık indeksinin .30'dan yüksek olduğu diğer 2 maddenin ayırıcılık indeksinin .20 ile .30 arasında olduğu görülmektedir.

Tekin'e (2000) göre ayırıcılık indeksi .30'dan büyük olan maddeler doğrudan teste alınabilirken ayırıcılık indeksi .20 ile .30 arasındaki maddeler düzeltme yapılarak testte kullanılabilir. Bu iki madde, üzerlerinde gerekli düzenlemeler yapılarak teste alınmıştır.

Teste alınan çoktan seçmeli maddeler üzerinden test analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları şu şekildedir:

Tablo 3.14. Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testi Çoktan Seçmeli Maddelerin Analizi

| N | \bar{X} | ss | Varyans | Ortanca | Mod | Ort. Güç. |
|-----|-----------|------|---------|---------|-----|-----------|
| 414 | 8.11 | 2.99 | 8.95 | 9 | 22 | .39 |

Teste alınan çoktan seçmeli maddelerin güvenilirliğini belirlemek için KR-20 formülü kullanılmıştır. 14 madde için hesaplanan KR-20 değeri .70 bulunmuştur. Bu değer 14 maddeden oluşan bölümün güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012).

Açık uçlu madde kullanımında karşılaşılan sorunlardan biri puanlama nesnellığının sağlanmasıdır (Çetin, 2008). Çoktan seçmeli maddelerde net bir doğru cevap bulunmaktayken açık uçlu maddeler puanlanırken öğrenci, soru, içerik ve puanlayıcı ile ilgili etkiler puanlamayı etkileyebilmektedir (Tekindal, 2000). Açık uçlu sorulara verilen cevaplar net olarak doğru ya da yanlış olarak ifade edilememekte, bu durum yanıtların değerlendirici tarafından farklı şekilde puanlanmasına neden olmaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Bu nedenle, açık uçlu maddelerle yapılan ölçmelerde güvenilirlik üzerinde durulması gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Güler ve Gelbal, 2010).

Açık uçlu maddelerin puanlanmasında güvenilirliği sağlamak için yapılan uygulamalardan biri test için ayrıntılı puanlama anahtarı oluşturmaktır (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Puanlama anahtarında cevaplar net olarak ortaya koyulabilmelidir. Cevap anahtarı oluşturulurken her soruya verilebilecek cevaplar en ince detayına kadar analiz edilerek puanlandırılır. Böylece elde edilen puanların güvenilir olması sağlanmaya çalışılır (Tekindal, 2000). Bu araştırmada bilgilendirici metinler üzerinde çalışıldığı için cevapların net olarak ortaya koyulması daha kolay olmuştur. Çünkü

bilgilendirici metinler nesnel bilgiye yer verir ve metindeki anlam kişiden kişiye değişmez (Güneş, 2013).

Oluşturulan ayrıntılı puanlama anahtarı ile en az iki değerlendirici tarafından testler puanlanmaktadır. Güler ve Gelbal (2010: 994), klasik test teorisine göre açık uçlu maddelerin güvenilirliğinin sağlanmasında farklı değerlendiricilerin puanlamalarından nasıl yararlanılacağını Goodwin'den (2001) şu şekilde aktarmıştır:

Puanlayıcılar-arası güvenilirlik en yaygın olarak, iki puanlayıcının puanları arasındaki doğrusal ilişkinin derecesi olan korelasyon katsayısı ile hesaplanır. Bu katsayı aynı zamanda güvenilirlik kat sayısı olarak da bilinir ve Pearson çarpım moment korelasyon katsayısı (r) yöntemi ile hesaplanır.... Bu kat sayının yalnızca iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi hesaplamada kullanılabilir oluşu, puanlayıcılar-arası güvenilirliğin hesaplanmasında bir başka sınırlılık olarak görülebilir... Pearson çarpım moment korelasyon kat sayısı puanlayıcılar arası uyumun ve güvenilirliğin belirlenmesinde yetersiz kalmaktadır. Puanlayıcılar-arası güvenilirliğin hesaplanmasında, korelasyon katsayısıyla birlikte puanların ortalamalarının karşılaştırılması da uygun olmaktadır.

Buna göre öncelikle açık uçlu soruların güvenilirliğini sağlamak için uygulama öncesi bir cevap anahtarı oluşturulmuştur. Testteki açık uçlu soruların değerlendirmesi biri sınıf öğretmeni, diğeri Türkçe öğretmeni olmak üzere iki değerlendirici tarafından yürütülmüştür. İki değerlendirmeci tarafından yapılan değerlendirmelerin sonuçları EK 8'de sunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda her iki değerlendiricinin değerlendirmeleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. Değerlendirmeciler arasındaki korelasyon sonuçlarına Tablo 3.15'te yer verilmiştir.

Tablo 3.15. Değerlendirmeciler Arası Korelasyon Katsayısı

| Değerlendirici Puanları | r |
|--|-----|
| Deney Grubu Ön Test Puanları Türkçe Öğretmeni | .94 |
| Deney Grubu Ön Test Puanları Sınıf Öğretmeni | |
| Deney Grubu Son Test Puanları Türkçe Öğretmeni | .95 |
| Deney Grubu Son Test Puanları Sınıf Öğretmeni | |
| Kontrol Grubu Ön Test Puanları Türkçe Öğretmeni | .88 |
| Kontrol Grubu Ön Test Puanları Sınıf Öğretmeni | |
| Kontrol Grubu Son Test Puanları Türkçe Öğretmeni | .93 |
| Kontrol Grubu Son Test Puanları Sınıf Öğretmeni | |

Tablo 3.15'te görüldüğü üzere değerlendirmeciler arasındaki korelasyon katsayıları .88 ile .95 arasında değişmektedir. Korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değer almaktadır. Katsayının +1'e yaklaşması iki değişken arasından doğrusal olarak bir ilişki olduğunu gösterirken -1'e yaklaşması iki değişken arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012; Baykul ve Güzeller, 2013). Korelasyon katsayısının 0.70 ile 1 arasında olması yüksek; .70 ile .30 arasında olması orta; .30 ile 0 arasında olması düşük ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Buna göre yapılan değerlendirmeler arasındaki korelasyon katsayılarının .70'ten fazla olması değerlendirmeler arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Açık uçlu soruların güvenilirliğini sağlamaya yönelik bir diğer işlem ise değerlendirmecilerin verdikleri puan ortalamalarının karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla değerlendirmecilerin puanlarını karşılaştırmak için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 3.16'da yer verilmiştir.

Tablo 3.16. Değerlendirme Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p | |
|---------------|---------------------|-----------|-------|------|----|-------|------|
| Deney Grubu | Ön Test Türkçe | 32 | 12.06 | 6.38 | 62 | 1.162 | .250 |
| | Ön Test Sın. Öğrt. | 32 | 10.34 | 5.41 | | | |
| | Son Test Türkçe | 32 | 14.81 | 7.06 | 62 | 1.373 | .175 |
| | Son Test Sın. Öğrt. | 32 | 12.53 | 6.20 | | | |
| Kontrol Grubu | Ön Test Türkçe | 36 | 14.67 | 6.99 | 70 | 1.373 | .174 |
| | Ön Test Sın. Öğrt. | 36 | 12.72 | 4.84 | | | |
| | Son Test Türkçe | 36 | 15.14 | 6.26 | 70 | 1.728 | .088 |
| | Son Test Sın. Öğrt. | 36 | 12.81 | 5.14 | | | |

Tablo 3.16'da görüldüğü gibi Türkçe ve sınıf öğretmeni tarafından yapılan değerlendirmeler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Değerlendirme puanları arasında hem korelasyonun yüksek çıkması hem de ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunması açık uçlu test sorularına verilen puanların güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

3.5. İşlem

Araştırmada kullanmak için gerekli olan ölçme araçları geliştirildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ön testler uygulandıktan sonra deney grubuna 12 oturum boyunca her oturum 2 ders saati olacak şekilde 3D stratejisi öğretilirken kontrol grubunda aynı metinler üzerinden 2005 Türkçe programına göre dersler uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar ile ilgili işlemlere aşağıda yer verilmiştir.

3.5.1. Deney grubunda yapılan uygulama: Öğrencilere 12 oturum boyunca Mason (2004) tarafından geliştirilen, orijinal adı TWA (THINK BEFORE READING-WHILE READING-AFTER READING) olan “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisi öğretilmiştir. “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisi, “Think-While-After” kelimelerinin ilk harflerini temsil eden TWA kısaltması yerine araştırmacı tarafından üç bölümde de düşünme eylemi olmasından dolayı 3D olarak isimlendirilmiştir. Burada amaç, öğrencilerin stratejiyi takip etmelerini ve stratejinin akılda kalıcılığını kolaylaştırmaktır.

Strateji öğretim programı hazırlanmadan önce öncelikle 3D ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında 3D stratejisinin öğretiminde Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) modeli ile yapıldığı görülmüştür (Mason, 2004; Johnson, Reid ve Mason, 2012; Mason, Meadan, Hedin ve Taft, 2012; Mason, 2013a).

3D stratejisinin ÖDSG ile öğretildiği çalışmalardan hareketle Mason’da (2004) yer alan öğretim programından yararlanılarak 3D stratejisinin ÖDSG ile öğretildiği bir öğretim programı oluşturulmuştur (EK 8). Öğretim programı her oturum iki ders saati olmak üzere 12 oturum içerecek şekilde planlanmıştır. Stratejinin öğretiminde kullanmak için ilk hafta hariç diğer haftalar için 11 tane bilgilendirici metne ihtiyaç duyulmuştur. Öğretim programında kullanılacak metinler için Bilim Çocuk Dergisi’nden farklı konularda ve öğrenci seviyesine uygun 15 adet bilgilendirici metin seçilmiştir. Seçilen metinler araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Düzenlenen metinler değerlendirme rubriği ile birlikte 4 sınıf öğretmenine ve 2 Türkçe öğretmenine incelenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda 3 metnin öğrenci düzeyine uygun olmadığı görülmüştür. Geri kalan 12 metinden en

fazla puan alan 11 tanesi öğretim programı için kullanılmıştır. Bu metinler ve testlerde kullanılan metinler için gerekli izin alınmıştır (EK 9).

Hazırlanan öğretim programı öğrenci seviyesine, kazanımlara ve verilen süreye uygunluğu açısından değerlendirilmek üzere 3 alan uzmanı, 3 sınıf öğretmeni ve 2 Türkçe öğretmenine gönderilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak aşağıda verilen takvim ve uygulama planına göre deney grubunda uygulanmıştır.

Tablo 3.17. Deney Grubunda Yapılan Uygulamalar ve Çalışma Takvimi

| Zaman | Uygulama | Ayrıntılar |
|--------------------------|---|--|
| 28 Mart-01 Nisan 2016 | Ön testlerin uygulanması | |
| 1. Oturum 04.04.2016 | 3D Stratejisinin Tanıtılması | <ul style="list-style-type: none"> • Stratejinin bölümlerinin açıklanması • 3D stratejisini kullanmanın önemini belirtilmesi |
| 2. Oturum 11.04.2016 | Stratejinin araştırmacı tarafından modellenmesi | <ul style="list-style-type: none"> • Ana fikir-özetleme stratejilerinin detaylı olarak açıklanması • Kalemlerin tanıtılması |
| 3. Oturum 18.04.2016 | Sınıfça stratejinin uygulanması | <ul style="list-style-type: none"> • Ana fikir-özetleme stratejilerinin detaylı olarak açıklanması • Kalemlerle sınıfça uygulama yapılması |
| 4. Oturum 25.04.2016 | Sınıfça stratejinin uygulanması | <ul style="list-style-type: none"> • Ana fikir-özetleme stratejilerinin detaylı olarak açıklanması • Kalemlerle sınıfça uygulama yapılması |
| 5. Oturum 29.04.2016 | Eşli olarak stratejinin uygulanması | <ul style="list-style-type: none"> • Kalemlerle eşli uygulama yapılması |
| 6. Oturum 02.05.2016 | Eşli olarak stratejinin uygulanması | <ul style="list-style-type: none"> • Kalemlerle eşli uygulama yapılması |
| 7. Oturum 09.05.2016 | Eşli olarak stratejinin uygulanması | <ul style="list-style-type: none"> • Kalemlessiz uygulama-Harflerin kullanılması |
| 8. Oturum 16.05.2016 | Eşli olarak stratejinin uygulanması | <ul style="list-style-type: none"> • Öz ifade ve kontrol çizelgesi olmadan eşli uygulama |
| 9. Oturum 18.05.2016 | Eşli olarak stratejinin uygulanması | <ul style="list-style-type: none"> • Öz ifade ve kontrol çizelgesi olmadan eşli uygulama |
| 10. Oturum 23.05.2016 | Bağımsız olarak stratejinin uygulanması | <ul style="list-style-type: none"> • Öz ifade ve kontrol çizelgesi olmadan bağımsız uygulama |

| | | |
|--------------------------|---|---|
| 11. Oturum 30.05.2016 | Bağımsız olarak stratejinin uygulanması | • Öz ifade ve kontrol çizelgesi olmadan bağımsız uygulama |
| 12. Oturum 06.06.2016 | Bağımsız olarak stratejinin uygulanması | • Öz ifade ve kontrol çizelgesi olmadan bağımsız uygulama |
| 07-10 Haziran 2016 | Son testlerin uygulanması | |

Uygulama hazırlanan öğretim programı kapsamında araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süre zarfında öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını gözleme fırsatı bulunmuştur. Öğrencilere ilk oturumda “Bir metni okurken neler yaparsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden cevaplarını bir kâğıda yazmaları istenmiş daha sonra kâğıtlar fon kartonuna yapıştırılarak sınıfça paylaşılmıştır. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin çoğunlukla “Noktalama işaretlerine dikkat ederim.”, “Vurgu ve tonlamaya dikkat ederim.”, “Anlayana kadar okurum.” gibi cevaplar verdiği görülmüştür. Sadece birkaç öğrenciden “Okuduklarımı zihnimde canlandırırım.” gibi doğrudan bir anlama stratejisi kullanımına ilişkin cevaplar alınmıştır.

Öğrenciler, 3D stratejisinin basamaklarını kısa sürede öğrenmişlerdir. Bunda 3D stratejisinin okuma sürecini başından sonuna kadar takip etmeyi sağlaması ve basamaklar arasında uyum bulunması etkili olmuş olabilir. Uygulamanın başlarında okunan metin ile ilgili öğrenciler tarafından çok fazla soru sorulmazken 3D stratejisinin öğrenilmesiyle beraber öğrencilerin daha çok soru sorduğu gözlemlenmiştir. Soru sormayı anlamının önemli bir adımı olarak düşündüğümüzde öğrencilerin metni anlama becerilerinin gelişmeye başladığı gibi bir çıkarımda bulunabiliriz. Bu durumu destekler şekilde öğrenciler stratejiyi kullanarak metni daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Stratejiyi farklı okuma görevlerinde uygulamak istediklerini söylemişlerdir.

Bir metindeki önemli ve önemsiz fikirleri belirleyebilmek hem amacımıza uygun olarak okumada hem de metnin kısa bir özetini çıkarmada önemli bir yer tutar. Strateji uygulanırken öğrencilerin zamanla metindeki önemli ve önemsiz bilgileri birbirinden ayırt etmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin yaptıkları özetlerde zamanla daha öz bilgilerin yer almasına yol açmıştır. Ayrıca

metinle ilgili ne öğrendikleri sorulduğunda birçok ana fikrin ve yardımcı fikrin ifade edildiği görülmüştür.

Uygulama esnasında görülen bu önemli gelişmelerin yanısıra bazı olumsuzluklarla da karşılaşmıştır. Öncelikle anlama sürecinin zihinsel bir faaliyet içermesi, bireyin aktif bir şekilde anlamı yapılandırmasının gerekliliği bu zamana kadar anlama öğretimi ile karşılaşmamış öğrenciler için alışılması zor bir durum olmuştur. Bu anlamda öğrencilerin bazen stratejilerin bazı basamaklarını uygulamada sıkıldıkları gözlemlenmiştir. Bunun birçok nedeni olabilir ancak öğrencilerin bu uygulamalara alışık olmamaları bu durumun başlıca nedenleri arasındadır. Bu problemi engellemek için birinci sınıftan itibaren anlama stratejilerinin öğrenci düzeyine uygun olarak öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir.

3.5.2. Kontrol grubunda yapılan uygulama: Kontrol grubunda dersler mevcut Türkçe programına uygun olarak yürütülmüştür. Deney grubunda kullanılan metinler üzerinden Türkçe programına uygun olarak ders planları hazırlanmıştır. Ders planlarında programa uygun okuduğunu anlama çalışmalarına yer verilmiştir. Metni tahmin etme, metni okuma, metnin konusunu ve ana fikrini belirleme, metin ile ilgili soruları cevaplama ve metin ile ilgili günlük yaşamdan örnekler verme gibi etkinlikler hazırlanarak çalışma kağıtları ile öğrencilere sunulmuştur.

3.5.3. Pilot uygulama: Strateji öğretim programı geliştirildikten sonra programın etkililiğini, aksaklıklarını ve uygulanabilirliğini belirlemek için pilot uygulama yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla öncelikle araştırmanın örneklemini oluşturan okula benzer bir okul belirlenmiştir. Okul yöneticileri ile görüşülmüş, örneklemini oluşturan İsmet İnönü İlkokuluna benzer özelliklere sahip Bafra Mustafa Kemal İlkokulunda pilot uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Okulda bulunan sekiz 4. sınıf öğretmeni ve okul müdür yardımcısı ile toplantı yapılarak kura ile 4-A ve 4-G sınıfları pilot uygulama sınıfları olarak belirlenmiştir. İki sınıf arasında yapılan kura sonucunda ise 4-A sınıfı deney grubu, 4-G sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Pilot uygulamanın çalışma grubuna ilişkin özelliklere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.18. Pilot Uygulamada Yer Alan Deney ve Kontrol Gruplarının Özellikleri

| | | 4-A/Deney Grubu | | 4-G/Kontrol Grubu | |
|----------|--------|-----------------|-------|-------------------|-------|
| | | n | % | n | % |
| Cinsiyet | Kız | 15 | 57.7 | 8 | 30.8 |
| | Erkek | 11 | 42.3 | 18 | 69.2 |
| | Toplam | 26 | 100.0 | 26 | 100.0 |

Tablo 3.18’de görüldüğü gibi her iki grupta da eşit sayıda öğrenci yer almaktadır. 4-A sınıfının %57,7’si kız öğrenciyken, %42,3’ü erkek öğrencidir. 4-G sınıfının %30,8’i kız öğrenci iken, %69,2’si erkek öğrencidir. Gruplar arasında farklılık yaratabilecek etkenlerden diğeri de öğretmenlerin özellikleridir. Pilot uygulamada öğretim her iki grupta araştırmacı tarafından yapılsa bile sınıf öğretmenlerin özellikleri öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin özelliklerinin birbirine yakın olması önemlidir. Grupları okutan öğretmenlerin özelliklerine Tablo 3.19’da yer verilmiştir.

Tablo 3.19. Pilot Uygulamaya Alınan Sınıfların Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri

| Öğretmen Özellikleri | Deney Grubu Öğretmeni | Kontrol Grubu Öğretmeni |
|----------------------|------------------------------|------------------------------|
| Cinsiyet | K | K |
| Yaş | 42 | 43 |
| Mezun Olunan Bölüm | Eğitim Fak. Sınıf Öğrt. Böl. | Eğitim Fak. Sınıf Öğrt. Böl. |
| Kıdem | 19 | 20 |
| Sınıfı Okutma Süresi | 4 | 4 |

Tablo 3.19’den anlaşılacağı gibi pilot uygulamaya alınan sınıfların öğretmenlerinin demografik özellikleri cinsiyet, mezun olunan bölüm ve sınıfı okutma süreleri bakımından birbiri ile aynıdır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşları ve kıdemleri benzerlik göstermektedir. Bu durum sınıfı okutan öğretmen değişkeninin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin kontrol edilebilmesi için oldukça önemlidir.

Pilot uygulama öncesinde sınıflara ön test olarak bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama testi ve bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme testi

uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaşma yapmadan önce grupların ön testlerden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda normallik dağılımının belirlenmesinde Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014: 42). Gruplara uygulanan normallik testinin sonuçları aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.20. Pilot Uygulama Ön Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

| | Shapiro-Wilk | | |
|---|--------------|----|------|
| | İstatistik | sd | p |
| Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test Puanları | .961 | 26 | .412 |
| Kontrol Grubu- Okuduğunu Anlama Ön Test Puanları | .958 | 26 | .349 |
| Deney Grubu Ana Fikir Belirleme Ön Test Puanları | .906 | 26 | .021 |
| Kontrol Grubu Ana Fikir Belirleme Ön Test Puanları | .961 | 26 | .404 |

Tablo 3.20'ye göre deney grubunun ana fikir belirleme ön test puanı ($p < .05$) hariç diğer puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$). Bu nedenle deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar arası t testi; ana fikir belirleme ön test puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama ön test puanlarının gruplar arası anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 3.21'de yer verilmiştir.

Tablo 3.21. Okuduğunu Anlama Testi Ön-Test Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Deney Grubu | 26 | 26.35 | 7.90 | 50 | -0.098 | .922 |
| Kontrol Grubu | 26 | 26.58 | 8.98 | | | |

Tablo 3.21’de görüldüğü gibi deney grubunun okuduğunu anlama ön test ortalaması 26.35 iken, kontrol grubunun ön test puan ortalaması 26.58’dir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda sınıfların okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t(50)=-0.098$, $p>.05$].

Grupların ana fikir belirleme ön test puanlarının gruplar arası anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 3.22’de Mann-Whitney U testinin sonuçlarına yer verilmiştir:

Tablo 3.22. Ana Fikir Belirleme Ön Testi Mann-Whitney U Testi Sonucu

| Grup | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| Deney | 26 | 26.48 | 688.50 | 337,50 | .993 |
| Kontrol | 26 | 26.52 | 689.50 | | |

Tablo 3.22’den anlaşıldığı gibi gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$U =337.50$, $p>.05$]. Hem okuduğunu anlama testinde hem de ana fikir belirleme testinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğunun bir göstergesidir.

Ön test uygulamasından sonra pilot uygulamaya başlanmıştır. Pilot uygulama 15 Şubat 2016 – 21 Mart 2016 tarihleri arasında haftada 2 ders saati olacak şekilde 4 oturumda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama takvimi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.23. Pilot Uygulama Takvimi

| TARİH | AÇIKLAMA |
|-------------------------|---|
| 15-19 Şubat 2016 | Ön testler |
| 1. Oturum 22 Şubat 2016 | 3D stratejisinin tanıtılması |
| 2. Oturum 29 Şubat 2016 | Stratejinin araştırmacı tarafından modellenmesi |
| 3. Oturum 07 Mart 2016 | Sınıfça stratejinin uygulanması |
| 4. Oturum 14 Mart 2016 | Stratejinin bağımsız uygulanması |
| 21-25 Mart 2016 | Son testler |

Uygulama boyunca deney grubunda 3D stratejisinin öğretimi yapılırken kontrol grubunda deney grubunda kullanılan metinler üzerinden Türkçe programına uygun okuduğunu anlama çalışmaları yürütülmüştür. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamalar esnasında deney grubu ve kontrol grubu öğretmenlerinin uygulamaları izlemesi ve uygulamayı değerlendirmeleri sağlanmıştır. Öğretmenlerden uygulama ile ilgili hazırlanan değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir.

Pilot uygulama sonucunda gruplara son testler uygulanmıştır. Son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerinin belirlenmesi için normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.24. Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

| | Shapiro-Wilk | | |
|--|--------------|----|------|
| | İstatistik | sd | p |
| Deney Grubu Okuduğunu Anlama Testi | .965 | 26 | .510 |
| Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Testi | .947 | 26 | .194 |
| Deney Grubu Ana Fikir Belirleme Testi | .955 | 26 | .299 |
| Kontrol Grubu Ana Fikir Belirleme Testi | .951 | 26 | .242 |

Tabloya göre grupların son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>.05$). Yapılan uygulamanın etkililiğini ortaya koymak için grupların ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında puanlar normal dağılım gösterdiği için bağımlı gruplar arası t testi kullanılmıştır. Yapılan bağımlı gruplar arası t testi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 3.25. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

| Grup | | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------|----------|----|-----------|------|----|-------|-----|
| Deney Grubu | Ön Test | 26 | 26.35 | 7.90 | 25 | -2.95 | .01 |
| | Son Test | 26 | 28.35 | 8.41 | | | |
| Kontrol Grubu | Ön Test | 26 | 26.58 | 8.98 | 25 | 1.34 | .19 |
| | Son Test | 26 | 25.54 | 8.33 | | | |

Tablo 3.25'ten anlaşıldığı gibi deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test puanları 26.35 iken 3D stratejisi öğretimi sonrasında 28.35'e çıkmıştır. Okuduğunu anlama puanları ortalamasında meydana gelen 2 puanlık artışın anlamlı bir artış olup olmadığını anlamak için bağımlı gruplar arası t testi yapılmıştır. Yapılan bağımlı gruplar t testi sonucuna göre strateji öğretimi sonucunda deney grubunun okuduğunu anlama puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür [$t(25)=-2.95$, $p<.05$]. Kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemle göre okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir [$t(25)=1.34$, $p>.05$].

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 3.26'da gösterilmiştir.

Tablo 3.26. Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi

| Son test | Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|------------------------|---------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Okuduğunu Anlama Testi | Deney | 26 | 28.35 | 8.41 | 50 | 1.209 | .232 |
| | Kontrol | 26 | 25.54 | 8.33 | | | |

Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanları ortalaması 28.35 iken kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanları ortalaması 25.54'tür. Yapılan uygulama sonrasında deney grubunun okuduğunu anlama ortalama puanı, kontrol grubundan daha fazla artış gösterse de bu artış anlamlı bir farklılık ortaya koymamaktadır [$t(50)=1.209$, $p>.05$].

Yapılan uygulamanın ana fikir belirleme becerilerine etkisini ortaya koymak için grupların ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Kontrol grubunun ana fikir belirleme ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında puanlar normal dağılım gösterdiği için bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 3.27. Kontrol Grubu Ana Fikir Belirleme Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Kontrol Grubu | 26 | 17.31 | 7.83 | 25 | 1.356 | .187 |
| | 26 | 16.04 | 7.59 | | | |

Kontrol grubunun ana fikir belirleme testi ön test puan ortalaması 17.31 iken yapılan geleneksel öğretim sonucunda son test puanının 16.04 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test arasında meydana gelen bu değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar arası t testi sonucunda ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t(25)=1.356, p>.05$].

Deney grubu öğrencilerinin ana fikir belirleme ön test puanları normal dağılım göstermediği için ön test ve son test ana fikir belirleme puan ortalamalarının non-parametrik testlerden olan ve bağımlı grupların karşılaştırılmasında kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonuçları Tablo 3.28’de sunulmaktadır.

Tablo 3.28. Kontrol Grubu Ana Fikir Belirleme Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

| Ön Test Son Test | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|---------------------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| Negatif Sıra | 5 | 8.70 | 43.50 | -3.372 | .001 |
| Pozitif Sıra | 21 | 14.64 | 307.50 | | |
| Eşit | 0 | | | | |

Deney grubunun ana fikir belirleme ön test puan ortalaması 17.96 iken yapılan 3D stratejisi öğretimi sonucunda son test ortalamasının 21.12’ye çıktığı

görülmektedir. Meydana gelen bu artışın yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre anlamlı olduğu söylenebilir ($z=-3.372$, $p<.05$). Bu sonuç, yapılan strateji öğretiminin deney grubu öğrencilerinin ana fikir belirleme puanlarını anlamlı bir şekilde arttırdığını ortaya koymaktadır.

3D stratejisinin öğretimi deney grubunun ana fikir belirleme puanını anlamlı bir şekilde arttırsa da yapılan öğretimin etkiliğini ortaya koyabilmek için deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla 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 3.29'da sunulmuştur.

Tablo 3.29. Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Fikir Belirleme Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

| Son test | Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|-----------------|---------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Ana Fikir Testi | Deney | 26 | 21,12 | 9,30 | 50 | 2.156 | .036 |
| | Kontrol | 26 | 16,04 | 7,59 | | | |

Tablo 3.29'da görüldüğü gibi deney grubunun son test ortalaması 21.12 iken kontrol grubunun son test ortalaması 16.04'tür. 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 rastlanmıştır [$t(50)=2.156$, $p<.05$]. Bu farklılık deney grubu lehinedir. Buna göre deney grubunda yapılan strateji öğretiminin öğrencilerin ana fikir belirleme becerilerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

3D stratejisi öğretimi öncesinde yapılan pilot uygulama, ana uygulama esnasında karşılaşılabilecek güçlüklerin neler olabileceği hakkında bilgi vermiştir. Sınıfta yapılan öğrenci gözlemleri ile öğretmen değerlendirmeleri sonucunda öğrencilerin programa olan ilgisi ve çalışma planının işlerliği ile ilgili önemli dönütler alınmıştır. Ayrıca yapılan pilot uygulama araştırmanın uygulanabilirliği ve muhtemel sonuçları ile ilgili bilgiler sunmuştur.

3.6. Veri analizi

3D stratejisi öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama ve ana fikir belirleme becerilerine etkisini ortaya koymak için 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 18.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmada ana fikir belirleme testinde yer alan açık uçlu maddelerin puanlama güvenilirliğini sağlamak için değerlendiriciler arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bunun için Pearson çarpım moment korelasyon katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca değerlendiricilerin puanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar t testinden yararlanılmıştır.

Araştırmada ön test ve son testlerden elde edilen ham puanlar üzerinden istatistiksel işlemler yapılmıştır. Ön test ve son testten elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro Wilk testi kullanılmıştır. Ön test ve son test sonucu elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için parametrik ve non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Normal dağılım gösteren puanların karşılaştırılmasında bağımlı ve bağımsız gruplar arası t testi kullanılırken, normal dağılım göstermeyen grupların karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca ana fikir belirleme testinde gruplara ait son test puanlarının karşılaştırılmasında kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu araştırmada, 3D stratejisi öğretimini ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, araştırma amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. “3D stratejisi öğretimini, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde bir etkisi var mıdır?” problemine ilişkin bulgular

3D stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini ortaya koymak için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması gerekmektedir. Bu karşılaştırmalarda kullanılan istatistiksel yöntemlerin belirlenmesi için ise ön test ve son test puanlarının dağılım özelliklerinin bilinmesi gerekir. Bu araştırmada okuduğunu anlama puanları araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi” ile toplanmıştır. Aşağıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarının BMOAT’tan aldıkları ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerinin belirlenmesi için yapılmış olan Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk testlerinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun BMOAT Puanlarının Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular

| | | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|---------------|----------|--------------------|----|------|--------------|----|------|
| | | İstatistik | sd | p | İstatistik | sd | p |
| Deney Grubu | Ön test | .087 | 32 | .200 | .976 | 32 | .689 |
| | Son test | .131 | 32 | .174 | .969 | 32 | .474 |
| Kontrol Grubu | Ön test | .143 | 36 | .059 | .921 | 36 | .014 |
| | Son test | .127 | 36 | .149 | .932 | 36 | .028 |

Tablo. 4.1.'den anlaşıldığı gibi deney grubunun BMOAT ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$). Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına bakıldığında $p < .05$ olduğundan kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermediği söylenebilir.

4.1.1. “3D stratejisi öğretiminin yapıldığı deney grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular

Deney grubuna yapılan 3D stratejisi öğretiminin, okuduğunu anlama becerisine etkisinin ortaya koyulabilmesi için deney grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesinden dolayı okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Tablo 4.2’de yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.2. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|----------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Ön Test | 32 | 29.16 | 8.36 | 31 | -2.627 | .013 |
| Son Test | 32 | 30.31 | 7.36 | | | |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanlarının ($\bar{X}=30.31$), ön test puanlarına ($\bar{X}=29.16$) göre arttığı görülmektedir. Bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı

gruplar arası t-testi sonucunda, son test okuduğunu anlama puanlarının ön test okuduğunu anlama puanlarından anlamlı bir şekilde arttığı bulunmuştur [t(31)= -2.627, p<.05]. Bu durum yapılan strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır.

4.1.2. “Geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular

Kontrol grubunda uygulama Türkçe programına göre hazırlanmış ders planları ile sürdürülmüştür. Uygulama mevcut duruma göre sürdürüldüğü için yapılan öğretime “geleneksel öğretim” denmiştir. Kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması gerekmektedir. Kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için non-parametrik testlerden olan ve bağımlı grupların karşılaştırılmasında kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonuçlarına Tablo 4.3’te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Son test Ön test | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|---------------------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| Negatif sıra | 19 | 19.29 | 366.50 | -1.184 | .236 |
| Pozitif sıra | 15 | 15.23 | 625.00 | | |
| Eşit | 2 | | | | |

Kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puan ortalaması 31.33 iken son test puan ortalaması 29.95’tir. Puan ortalamaları incelendiğinde uygulanan geleneksel öğretimin öğrencilerin puanlarını arttırmadığı görülmektedir. Okuduğunu anlama ön test ve son test ortalama puanları arasındaki anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonuçlarına göre geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test

ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($z=-1.184$, $p>.05$). Bu durum kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına anlamlı bir şekilde etki etmediğini göstermektedir.

4.1.3. “3D stratejisi öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular

Deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmak için her iki grubun son test puanlarının karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Kontrol grubunun okuduğunu anlama son test puan ortalaması 29.95 iken deney grubunun puan ortalaması 30.31’dir. Puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kontrol grubunun puan dağılımı normal dağılım göstermediğinden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testinin sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Grup | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|---------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| Deney | 32 | 34.36 | 1099.50 | -0.055 | .956 |
| Kontrol | 36 | 34.63 | 1246.50 | | |

Tablo 4.4’te verilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre yapılan karşılaştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($z=-0.055$, $p>.05$). Strateji öğretimi deney grubunun okuduğunu anlama puanlarını anlamlı bir şekilde arttırmasına rağmen kontrol grubuyla karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum 3D stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama puanlarına anlamlı bir etki yapmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2. “3D stratejisi öğretiminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ana fikir belirleme becerisinin gelişmesinde bir etkisi var mıdır?” problemine ilişkin bulgular

Öğretimi yapılan 3D stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme becerilerine etkisini belirlemek için deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ve sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikir Belirleme Testi” uygulanmıştır. BMAFBT’den elde edilen puanların analizine geçilmeden önce puanların dağılımları incelenmiştir. Puanların dağılımı Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubunun BMAFBT Puanlarının Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular

| | | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|---------------|----------|--------------------|----|------|--------------|----|------|
| | | İstatistik | sd | p | İstatistik | sd | p |
| Deney Grubu | Ön Test | .150 | 32 | .064 | .943 | 32 | .091 |
| | Son Test | .101 | 32 | .200 | .989 | 32 | .982 |
| Kontrol Grubu | Ön Test | .085 | 36 | .200 | .977 | 36 | .633 |
| | Son Test | .107 | 36 | .200 | .977 | 36 | .633 |

Tablo 4.5’te verilen deney ve kontrol grubunun ana fikir belirleme ön test ve son test puanlarının Shapiro-Wilk testi değerlerine bakıldığında puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$). Bu durumda puanlar arası analizlerin yapılmasında parametrik yöntemlerden olan t testi kullanılabilir.

4.2.1. “3D stratejisi öğretiminin yapıldığı deney grubunun ön-test ve son test ana fikir belirleme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular

Deney grubuna yapılan 3D stratejisi öğretiminin, ana fikir belirleme becerisine etkisinin ortaya koyulabilmesi için deney grubunun ana fikir belirleme ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ana fikir belirleme ön test ve son test puan ortalamalarının normal dağılım göstermesinden dolayı puanların karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Tablo 4.6’da bağımlı gruplar t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney Grubunun Ana Fikir Belirleme Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

| Deney Grubu | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|-------------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Ön Test | 32 | 19.20 | 7.67 | 31 | -3.079 | .004 |
| Son Test | 32 | 22.30 | 8.58 | | | |

Tablo 4.6 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ana fikir belirleme son test puan ortalamalarının ($\bar{X}=22.30$), ön test puan ortalamalarına ($\bar{X}=19.20$) göre arttığı görülmektedir. Bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar arası t testi sonucunda, son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı bir şekilde arttığı bulunmuştur [$t(31)=-3.079, p<.05$].

4.2.2. “Geleneksel öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun ön test ve son test ana fikir belirleme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular

Uygulama boyunca kontrol grubunda deney grubunda ele alınan metinler geleneksel yöntemle uygun olarak işlenmiştir. Bu uygulamanın kontrol grubu öğrencilerinin ana fikir belirleme puanlarına olan etkisinin belirlenmesi için kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Kontrol grubunun ön test ve son test ana fikir belirleme puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Kontrol Grubunun Ana Fikir Belirleme Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

| Kontrol Grubu | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------|----|-----------|------|----|------|------|
| Ön Test | 36 | 22.58 | 7.58 | 35 | .478 | .636 |
| Son Test | 36 | 22.17 | 7.50 | | | |

Tablo 4.7’ye bakıldığında kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında çok fazla değişiklik olmadığı görülmektedir. Puanlar arasında meydana gelen bu değişikliğin anlamlı olup olmadığına bakıldığında, kontrol

grubunun ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(35) = .478, p > .05$].

4.2.3. “3D stratejisi öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun son test ana fikir belirleme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine öğretilen 3D stratejisinin ana fikir belirleme puanları üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek için deney grubu ile kontrol grubunun son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. İki grubun ana fikir belirleme testinden aldıkları son test puanlarına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçlarına tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Fikir Belirleme Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|------|------|
| Deney | 32 | 22.30 | 8.58 | 66 | .067 | .947 |
| Kontrol | 36 | 22.17 | 7.50 | | | |

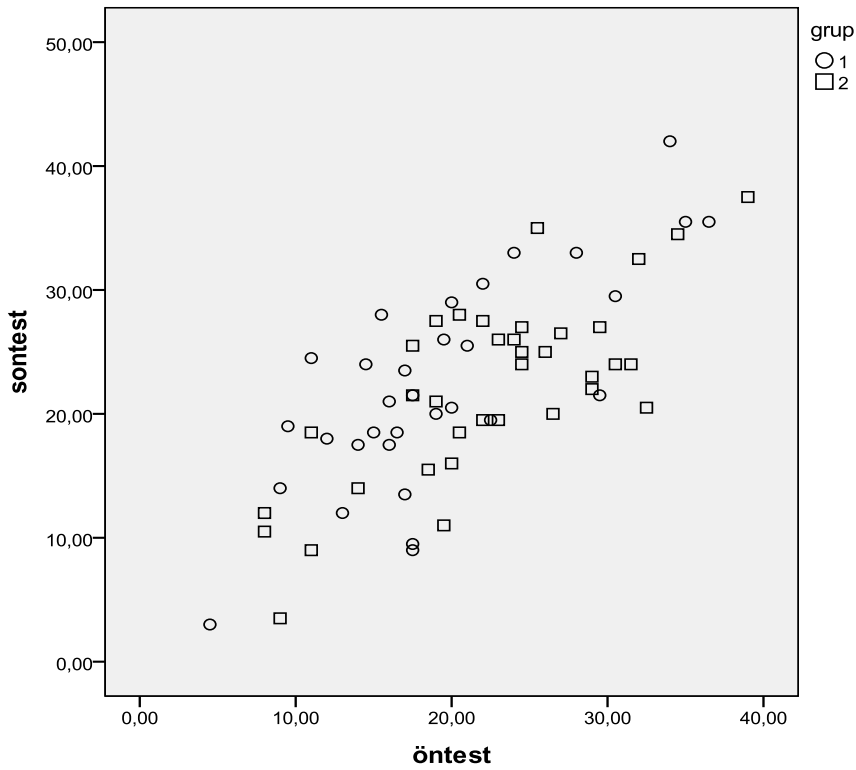
Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının ana fikir belirleme son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(66) = .067, p > .05$]. Deney grubu öğrencilerinin ana fikir belirleme puanları anlamlı bir şekilde artmasına rağmen son testler karşılaştırıldığında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bunun nedeni anlamlı bir farklılık yaratmamasına rağmen deney ve kontrol grubunun ön testleri arasındaki puan farkı olabilir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının son testlerinin karşılaştırılmasında bir başka analiz olarak kovaryans analizi kullanılmıştır.

Kovaryans analizi (ANCOVA), bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktadır. Kovaryans analizi bir deneyin başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlılıkta bir azalma sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2014). Kovaryans analizinin uygulanması için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bunlar; grupların birbirinden bağımsız olması, grupların varyanslarının homojen olması, grup içi

regresyon katsayılarının eşit olması ve grupların puanlarının normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 1998).

Kovaryans analizi için gerekli olan varsayımlar aşağıda teker teker ele alınmıştır. Öncelikle ön test (kodeğişken) ile bağımsız değişken (son test) arasındaki ilişkinin doğrusallığı kontrol edilmiştir. Ana fikir belirleme ön test puanları ile son test puanları arasında $r=.74$ düzeyinde bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin doğrusal olup olmadığının incelenmesi için ön test ve son test puanlarının saçılma diyagramına bakılmıştır.

Şekil 4.1. “Ön Test” ve “Son Test” Puanları için Saçılma Grafiği



Şekil 4.1’deki ön test ve son test puanları saçılma grafiğine bakıldığında ön test ve son test puanları arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu görülmektedir. Bu varsayım sağlandıktan sonra diğer varsayım olan regresyon doğrularının eğilimlerinin eşitliği varsayımı test edilmiştir. Tablo 4.10’da grupların ön test puanlarına dayalı son test puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğilimlerinin eşitliği test edilmiştir.

Tablo 4.9. Grup-Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanları ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|--------|------|
| Grup | 1.051 | 1 | 1.051 | .037 | .847 |
| Ön test | 2456.326 | 1 | 2456.326 | 87.549 | .000 |
| Grup*Öntest | 9.693 | 1 | 9.693 | .345 | .559 |
| Hata | 1795.614 | 64 | 28.056 | | |
| Toplam | 37850.250 | 68 | | | |

Tablo 4.9 incelendiğinde son test üzerinde grup*öntest ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=.345$, $p>.05$). Bu bulgu, ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğilimlerinin eşit olduğunu gösterir. Diğer bir varsayım olan varyansların eşitliğini ortaya koymak için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda varyansların eşit olarak dağıldığı görülmüştür ($p=.606$, $p>.05$).

Bu varsayımlar sağlandıktan sonra kovaryans analizi yapılmıştır. Ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına Tablo 4.10'da yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Ön Test Puan Ortalamalarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

| Grup | N | Ortalama | Düzeltilmiş Ortalama |
|---------|----|----------|----------------------|
| Deney | 32 | 22.30 | 23.73 |
| Kontrol | 36 | 22.17 | 20.90 |

Tablo 4.10'de görüldüğü gibi deney grubunun son test puan ortalaması 22.30 iken, ön teste göre düzeltilmiş son test puan ortalamasının 23.73 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun son test puan ortalaması ise 22.17 iken, ön teste göre düzeltilmiş son test puan ortalamasının 20.90 olduğu hesaplanmıştır. Düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında gözlemlenen farkın anlamlı olup

olmadığı belirlemek için yapılan kovaryans analizi sonuçlarına Tablo 4.11’de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Ön Test Puan Ortalamalarına Göre Düzeltmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruba Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|--------|------|
| Öntest | 2447.123 | 1 | 2447.123 | 88.109 | .000 |
| Grup | 129.204 | 1 | 129.204 | 4.652 | .035 |
| Hata | 1805.307 | 65 | 27.774 | | |
| Toplam | 37850.250 | 68 | | | |

Kovaryans analizi sonuçlarına göre ön test puan ortalamalarına göre düzenlenmiş son test puan ortalamalarının arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1,65)=4.652$, $p<.05$]. Bu bulgu, yapılan öğretimin dördüncü sınıf öğrencilerinin ana fikir belirleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alan yazında yapılan diğer araştırmalar ışığında tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1. 3D stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine olan etkisine ilişkin tartışma ve yorumlar

Araştırmanın birinci probleminde 3D stratejisi öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde görüldüğü üzere 3D stratejisi deney grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama puan ortalamalarını anlamlı bir şekilde arttırmıştır. Ancak deney grubunun son test puan ortalamaları ile kontrol grubunun son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında uygulamalar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu beklenmeyen durum yapılan 3D stratejisi öğretiminin bilgilendirici metinleri anlama becerisini arttırmada etkisinin detaylı olarak ortaya konmasını gerektirmiştir.

Araştırmada kullanılan 3D stratejisi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu stratejinin Mason (2004) tarafından geliştirildiği görülmektedir. Mason (2004) yaptığı çalışmada, 32 beşinci sınıf öğrencisine 3D stratejisinin öğretimini gerçekleştirmiş ve çalışmada 3D stratejisinin karşılıklı öğretime göre okuduğunu anlamayı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın ardından 3D stratejisinin öğretime yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Mason, Snyder, Sukhram ve Kadem, 2006; Regovich ve Perin, 2008; Hoyt, 2010; Hedin, Mason ve Gaffney, 2011; Johnson, Reid ve Mason, 2012; Mason, 2013b; Mason, Meadan, Hedin ve

Taft, 2013; Howorth, 2015; Howorth, Lopata, Thomeer ve Rodgers, 2016; Li vd., 2016).

Mason (2004), 3D stratejisinin öğrencilerin sözlü ana fikir ifadelerinde, sözlü özetlerinde ve sözlü anlatımlarındaki üç ölçümede (anlatımdaki bilgi birimi, anlatımın kalitesi ve anlatımdaki ana fikir sayısı) karşılıklı öğretime göre daha etkili olduğunu ortaya koyarken, öğrencilerin yazılı anlatımlarında iki strateji arasında herhangi bir farklılığın ortaya çıkmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlara benzer sonuçlara Mason (2013b) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmıştır. 3D stratejisinin öğretildiği grupta, kontrol grubuna ve rehberlikli öğretim grubuna göre sözlü anlatım kalitesinde ve anlama testinde anlamlı bir artış gerçekleşmiştir. Ancak çalışmada 3D stratejisinin yazılı anlatımlara etkisine yer verilmemiştir.

Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak Mason'ın (2004) 3D stratejisinin yazılı anlatımlardaki ana fikir ve bilgi sayılarında etki yaratmamasını ortaya koyması diğer çalışmaları 3D stratejisi ile yazı öğretimi uygulamalarının bütünleştirilmesine yönlendirmiştir. Mason, Snyder, Sukhram ve Kedem (2006), Mason (2008), Mason, Meadan, Hedin ve Taft (2013) yaptıkları çalışmada 3D strateji ile PLANS bilgilendirici yazma stratejisini bütünleştirmişlerdir. Regovich ve Perin (2008) ise 3D stratejisi ile birlikte yazılı özetleme uygulamasını birleştirmişlerdir.

Mason, Snyder, Sukhram ve Kedem (2006), yaptıkları çalışmanın sonucunda yapılan birleştirmenin öğrencilerin sözlü ve yazılı tekrarlarındaki ana fikir, bilgi birimleri ve kelime sayılarında ve anlatımın kalitesinde artışın meydana geldiğini belirtmişlerdir. Regovich ve Perin (2008) ise öğrencilerin yazılı özetleri ile yapılan son test, yakın ve uzak transfer, kalıcılık gibi ölçümlerde önemli gelişmelerin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mason, Meadan, Hedin ve Taft (2013) yaptıkları çalışmada yetmiş yedi düşük başarılı dördüncü sınıf öğrencisini üç gruba ayırmışlardır. Bu gruplardan biri 3D stratejisinin öğretildiği grup iken diğer grupta 3D stratejisi ile birlikte yazı öğretimi gerçekleştirilmiştir. Üçüncü grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda aynı metinler ele alınmış fakat strateji öğretimi gerçekleştirilmemiştir. 3D stratejisi ile 3D stratejisi ile birlikte yazı öğretimi yapılan grubun yazılı ve sözlü anlatımlarındaki bilgi birimlerinin sayısı kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde artarken iki grup arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Burada dikkat çeken bir diğer nokta ise okuduğunu anlama testi ile yapılan anlama ölçümünde gruplar arasında herhangi bir farklılığın ortaya çıkmamasıdır.

Yapılan bu birleştirme çalışmaları özellikle düşük başarılı veya zihinsel engeli olan öğrencilerin daha detaylı bir öğretime ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Bu öğrenciler metni anlamak için çoklu zihinsel süreçleri içeren uygulamalara ihtiyaç duymaktadırlar (Swanson, 1989). Onların bu ihtiyacını gidermek için okuma ve yazma stratejileri birbirini bütünleştirecek bir şekilde öğretilir.

3D stratejisi ile yapılan bu çalışmalar stratejinin etkililiğini ortaya koyar nitelikte olsa da stratejinin sınıf içi tartışmalarla desteklenmesi gerekliliğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Son yıllardaki araştırmalar, metin ile ilgili yapılan sınıf konuşmalarının düşük başarılı öğrencilerin anlama becerisini arttırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey ve Alexander, 2009). 3D stratejisi ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda, 3D stratejisinin uygulanmasında sınıf tartışmalarının bir eksiklik olduğu belirtilmektedir. Özellikle yüksek düzeyli anlama etkinliklerinde sınıf tartışmasının eksikliği stratejinin etkililiğini düşerebilmektedir (Li vd., 2016). Li vd. (2016) yaptıkları çalışmada, 3D stratejisinin nitelikli konuşma ile birlikte öğretilmesinin sadece 3D stratejisinin öğretilmesine göre yüksek düzeyli anlama görevlerinde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte 3D stratejisinde öğrencilerin tartışma ortamına çok fazla sokulmalarının onların gerçekçi sorular üretmelerinde ve ayrıntılı açıklamalarda bulunmalarında yetersiz kalmalarına neden olabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu durumu destekler nitelikte Hedin, Mason ve Gaffney (2011) ise tartışma sorularını kullanarak sınıf etkileşimini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak 3D stratejisinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı sağlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yapılan çalışmada bu sonuca ulaşılammıştır. Bu durumun nedenlerinin tartışılarak ortaya konması önem arz etmektedir.

3D stratejisi öğretiminin yapıldığı gruplara bakıldığında grupların birbirinden farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Mason (2004) çalışmasında okuma becerisi zayıf olan 32 beşinci sınıf öğrencisine 3D stratejisinin öğretimini gerçekleştirmiştir. Hedin, Mason ve Gaffney (2011), zayıf anlama sorunu ve dikkat eksikliği

hiperaktivite bozukluğu olan bir dördüncü sınıf ve bir beşinci sınıf öğrencisine 3D stratejisini öğretmişlerdir. Regovich ve Perin (2008), çalışmayı 31'i dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ve yaşları 13 ile 16 arasında değişen toplam 63 davranış bozukluğuna sahip erkek öğrenci ile yürütmüşlerdir. Yine Mason, Meadan, Hedin ve Taft (2013), 77 düşük başarılı dördüncü sınıf öğrencisine 3D stratejisini öğretmiştir. Diğer çalışmalara baktığımızda Mason, Snyder, Sukhram ve Kedem (2006) öğrenme gücü bulunan 9 öğrenci ile; Mason (2013b), 81 beşinci sınıf öğrencisi ile; Hoyt (2010), duyuşsal ve davranışsal bozukluğu olan yaşları 12 ile 16 arasında değişen 10 öğrenci ile; Mason, Meadan, Hedin ve Taft (2013), okumada güçlük çeken 87 dördüncü sınıf öğrencisi ile; Johnson, Reid ve Mason (2012), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan 3 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile; Howorth (2015), 6 otizmlili öğrenci ile; Li vd. (2016), 63 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ile; Howorth, Lopata, Thoomer ve Rodgers (2016), 10-11 yaşlarında otizmlili dört erkek öğrenci ile 3D stratejinin öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışmalara bakıldığında 3D stratejisinin genellikle zayıf okuma becerisine sahip ya da herhangi bir bilişsel sorunu olan öğrencilerin anlama becerilerini arttırmak için kullanıldığı görülmektedir. Oysa 3D stratejisi her türlü sınıfta ya da içerikte uygulanabilecek bir stratejidir (Mason, Meadan, Hedin ve Corso, 2006: 51). Bu nedenle farklı sınıf düzeylerinde ve öğrenci seviyelerinde uygulama ihtiyacı görülmüş bunun sonucunda bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak normal düzeyde öğrenciler üzerinde strateji öğretimi gerçekleştirilmiştir. Normal düzeyde öğrenciler ile düşük düzeyde öğrenciler arasında özellikle okuduğunu anlama becerisi bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Yapılan çalışma özelinde bakıldığında örnekleme oluşturan deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama puanlarının ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Bu durum stratejinin meydana getireceği etkiyi sınırlandırarak gruplar arasında farkın açılmamasına neden olabilmektedir. Bunun sonucu olarak 3D stratejisi öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalardan farklı bir sonuca ulaşılmış olabilir.

Çalışmaların sonucuna etki edebilecek durumlardan biri uygulamada yapılabilecek farklılıklardır. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların küçük gruplarda yapıldığı (Mason, Snyder, Sukhram ve Kedem, 2006; Hoyt, 2010; Hedin, Mason ve Gaffney, 2011; Johnson, Reid ve Mason, 2012; Howorth, 2015; Howorth, 2016) ya da büyük gruplarda (Mason, 2004; Regovich ve Perin, 2008; Mason, 2013b; Mason, Meadan, Hedin ve Taft, 2013) yapılsa bile her dört kişilik öğrenci

grubuna bir lisans üstü araştırma görevlisinin görevlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise 3D stratejisinin öğretimi büyük bir gruba tek bir uygulayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu durum araştırmanın sonucunun diğerlerinden farklılaşmasında etkili olmuş olabilir.

Yapılan çalışmaların tümünde 3D stratejisi Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli temele alınarak öğretilmiştir. ÖDSG'de önemli bir nokta modelin kritere dayalı bir model olmasıdır. Kritere dayalı öğretimde öğrenciler belirlenen kriteri yerine getirene kadar çalışmalar tekrar edilmekte, kriter yerine getirildiğinde bir sonraki aşamaya geçilmektedir. Ancak yapılan bu çalışmada süreye dayalı bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Kritere dayalı strateji öğretiminde öğrencilerin bütün kriterleri yerine getirene kadar öğretimin sürdürülmesi öğrencilerin stratejiyi daha donanımlı kullanmalarını sağlayarak onların anlama becerisini olumlu yönde etkileyebilir. Kritere dayalı öğretimde zaman kısıtlamasının olmaması öğrencilerin stratejinin her aşamasını yoğun bir şekilde geçirmelerini sağlayabilir. Strateji öğretiminin başlangıcında öğrencilerin dikkatleri stratejiyi takip etmeye ve içeriği öğrenmeye bölüneceği için (Hedin, Mason ve Gaffney, 2011: 155) özellikle stratejinin bağımsız olarak kullanıldığı bölümde zamana ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu durum strateji öğretim süresinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Öğrencinin stratejinin basamaklarını öğrenip bunu içselleştirmesinde ve bağımsız olarak uygulamasında zaman sınırlamasının olması öğrencinin gerçek hedefe ulaşamamasına neden olabilmektedir (Regovich ve Perin, 2008).

Bu çalışmayı 3D stratejisi ile ilgili yapılan diğer çalışmalardan ayıran özelliklerinden biri ise okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde çoktan seçmeli testin kullanılmış olmasıdır. 3D stratejisinin öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisinin araştırıldığı çalışmalarda okuduğunu anlama becerisi farklı araçlarla ölçülmüştür. 3D stratejisinin kullanıldığı çalışmalarda Mason (2004), Hedin, Mason ve Gaffney (2011) anlamayı okunulan metnin sözel ve yazılı tekrarları ile ölçmüştür. Yapılan anlatımların içinde yer verilen ana fikirlere, yardımcı fikirlere, bilgi birimlerine göre bir puanlama yapılmıştır. Mason, Meadan, Hedin ve Taft (2013) sözel ve yazılı tekrarların dışında okuduğunu anlama testini kullanmışlardır. Bu ölçme araçlarının dışında standart testler, informal okuma envanterleri, sözel ve yazılı özetler okuduğunu anlama becerisini ölçmek için kullanılmıştır (Mason, 2013a: 139)

Bilindiği üzere bilgilendirici metinler, ana fikirler ve yardımcı fikirlerin sıkı bir ilişki içinde olduğu metinlerdir. Bu metinler bir konu ile ilgili birçok bilgiyi içerir. Bu açıdan bakıldığında, özellikle stratejinin son bölümündeki ana fikir ve özetleme hakkında düşün basamaklarında metindeki ana fikir ve yardımcı fikirlerin üzerinde durulduğu için yapılan sözlü ya da yazılı anlatımlarda hatırlanan ana fikir ve yardımcı fikir sayısının artması beklenmektedir. 3D stratejisi ile yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama becerisinin çoğunlukla sözlü ve yazılı anlatımlarla ölçülmesi ve sadece anlatımların içindeki ana fikir, yardımcı fikir veya ortaya konulan bilgi birimi sayısına bakılması doğrudan stratejinin son basamağına gönderide bulunmaktadır. Bu durum okuduğunu anlama gibi geniş bir becerinin sadece bir bölümünün ele alınmasına neden olmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar düşük düzeyde başarıya sahip veya bilişsel sorunları olan öğrenciler üzerinde yürütüldüğü için anlama becerisinin ölçülmesinde daha dar bir kapsam ele alınmış olabilir.

Yapılan çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak okuduğunu anlama becerisi ölçülürken 15 farklı kazanım ele alınmıştır. Bu kazanımlarda ana fikir ve yardımcı fikirleri belirlemenin dışında çıkarımlar yapma, sorunları belirleme ve çözüm yolları bulma, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etme, metindeki öznel ve nesnel yargıları belirleme, varlıkları ve olayları sınıflama, sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlar metindeki bilgiyi doğrudan vermekten öte metne bağlı çıkarımlar yapmayı gerektiren kazanımlardır. Bu açıdan bakıldığında geliştirilen test her ne kadar çoktan seçmeli test olsa da kazanımlar itibarıyla farklı boyutlarda çıkarımlar yapmayı gerektiren bir testtir. Bu anlamda Li vd. (2016) ve Hedin, Mason ve Gaffney'de (2011) belirtildiği gibi 3D stratejisinin sınıf içi tartışmalarla zenginleştirilmesi anlama becerisinin farklı boyutlarını destekleyerek anlama becerisinin gelişmesini sağlayabilir.

Yapılan araştırmanın farklılaştığı bir farklı nokta ise araştırmada okuduğunu anlama becerisini ölçmek için çoktan seçmeli testin kullanılmış olmasıdır. Bu araştırmada çoktan seçmeli test kullanılması, okuduğunu anlama becerisinin farklı boyutları ile ele alınmasını sağlayarak kapsam geçerliliğini arttırması bakımından önemli olsa da öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde; yargılama, yorumlama, değerlendirme ve çözümlenme gibi üst düzey zihinsel becerileri ölçmede yetersiz kalabilmektedir (Üstüner ve Şengül, 2004; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008).

Ayrıca doğru cevabın seçenekler arasında bulunması bilgi sahibi olmadan soruyu doğru cevaplama ihtimali de sunmaktadır. Çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırıldığı bir çalışmada (Temizkan ve Sallabaş, 2011) öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur. Bu çalışmaya benzer sonuçlara üniversite öğrencileri üzerinde de ulaşılmıştır (Ko, 2010). In'nami ve Koizumi (2009), yaptıkları meta-analiz çalışmasında 37 çalışmayı incelemiş ve sonuç olarak metin içi sorularda açık uçlu ile çoktan seçmeli sorularda fark bulunmazken metin dışı sorularda çoktan seçmeli soruların daha kolay cevaplandığını ortaya koymuşlardır.

Açık uçlu sorular ile çoktan seçmeli sorular, okuduğunu anlamayı ölçmede yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarıdır. Ozuru, Briner, Kurby ve McNamara (2013) iki soru tipinin okuduğunu anlamanın farklı yönleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Onlara göre açık uçlu sorular kendi kendine açıklama ile ilgiliyken, çoktan seçmeli sorular daha çok ön bilgiler ile ilgilidir. Bu durum özellikle ön bilgilerin oldukça önemli olduğu bilgilendirici metinlerde gruplar arasındaki farklılaşmayı engellemiş olabilir. Öğrencilerin herhangi bir strateji uygulamaya ve metni anlamaya ihtiyaç duymadan bilgi gerektiren soruları sadece ön bilgilerini kullanarak doğru cevaplandırması gruplar arasında farkın oluşmaması sonucunu doğurabilir. Bu anlamda Mason, Meadan, Hedin ve Taft (2013) yapılan çalışma bu çalışmayı destekler niteliktedir. Mason, Meadan, Hedin ve Taft (2013) yaptıkları çalışmada bir gruba 3D stratejisi, diğer gruba 3D stratejisi ile birlikte yazma stratejisi öğretmişlerdir. Üçüncü grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda 3D stratejisi ve 3D stratejisi ile birlikte yazma stratejisinin öğretiminin yapıldığı gruplar ile kontrol grubu arasında sözlü ve yazılı anlatım ölçmelerinde strateji öğretiminin gerçekleştirildiği gruplar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak çoktan seçmeli test ile yapılan ölçmelerde üç grup arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Mason, Meadan, Hedin ve Taft (2013) ve bu çalışmada ortaya konulan bu sonuç anlama becerisinin ölçülmesinde farklı ölçme türlerinin kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

3D stratejisi günümüz bilgi dünyasında öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamalarında yardımcı olabilecek bir stratejidir. Özellikle bilgilendirici metin yapılarına vurgu yapması, ana fikir ve yardımcı fikirler arasındaki ilişkileri ortaya koyması, önemli ve önemsiz bilgi arasındaki ayrım üzerinde durması, okuma

sürecinin her aşamasını ele alması, ön bilgilere vurgu yapması, beklenti oluşturmaları stratejinin avantajları olarak görülebilir. Bu avantajlardan daha iyi yararlanılabilmesi için strateji öğretiminde bazı uygulamalara dikkat edilmelidir. Sınıfta sınıf tartışmaları üzerinde durulmalı, strateji öğretimi yazma stratejileri ile desteklenmeli ve strateji öğretimi, bütün öğrencilerin basamakları içselleştirebilecekleri uzun bir zamana yayılmalıdır.

5.2. 3D stratejisinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin ana fikir belirleme becerisinin gelişmesine olan etkisine ilişkin tartışma ve yorumlar

Araştırmanın ikinci probleminde, 3D stratejisi öğretiminin öğrencilerin bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme becerisine olan etkisi ortaya konulmuştur. Araştırmanın bulgularında deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test ana fikir belirleme puanları karşılaştırıldığında son test puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerine yapılan geleneksel uygulamanın ise kontrol grubunun ana fikir belirleme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Her iki grubun ön testleri bir değişken olarak alınıp son testleri karşılaştırıldığında ise deney grubunun ana fikir belirleme düzeylerinin anlamlı bir şekilde kontrol grubundan yüksek çıktığı ortaya konmuştur. Bu durum, öğretimi yapılan 3D stratejisinin öğrencilerin ana fikir belirleme becerisini geliştirdiğini işaret etmektedir.

Öğrenciler okuldaki zamanlarının çoğunu metinde yer alan bilgilere ulaşmak için harcarlar (Stevens, 1988). Öğrenmek için yapılan bu okuma etkinliğinde, öğrenciler bilgilendirici metinlerdeki bilgiyi anlamaya, konuyu veya ana fikri belirlemeye ihtiyaç duyarlar (Stevens, Slavin ve Farnish, 1991: 8). Öğrencilerin bir metindeki ana fikri belirlemesi, metinden çıkarımda bulunmanın, etkili çalışmanın ve eleştirel okumanın temelidir (Williams, 1988: 2). Ancak alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin okudukları metinlerin ana fikrini belirlemede zorlandıkları görülmektedir (Stevens, 1988; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013; Kuşdemir ve Katrancı, 2016: 261).

Ana fikir belirlemede görülen bu yetersizlik, araştırmacıları geçmişten günümüze bu alanda çalışmaya yönlendirmiştir. Yapılan araştırmaların bir kısmı bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte, yapılan öğretimin ana fikir belirleme becerisinin gelişmesini sağladığını ortaya koymuştur. Baumann (1984) doğrudan

öğretime dayalı olarak yaptığı öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin bir metinde açık ve kapalı olarak verilen ana fikri belirlemede etkili olduğunu belirtmiştir. Stevens (1988), altıncı sınıftan on birinci sınıfa kadar öğrenciler ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilere üstbilişsel strateji öğretimi gerçekleştirmiştir. Yapılan öğretimin ana fikir belirleme becerisini arttırdığını ortaya koymuştur. Stoeger, Sontag ve Ziegler (2014: 811) dördüncü sınıf öğrencilerine öğrettikleri metin kısaltma stratejilerinin bilgilendirici metinlerdeki ana fikirlere ulaşmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmaların sonuçlarına benzer sonuçlara 3D stratejisi ile de ulaşılmıştır.

3D stratejisi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında stratejinin ana fikir belirleme becerisini nasıl etkilediğine dair doğrudan bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda genellikle 3D stratejisinin sözlü ve yazılı anlatımlardaki ana fikir sayısını nasıl etkilediği tespit edilmiştir (Mason, 2004; Hedin, Mason ve Gaffney, 2011). Ancak bu ölçmeler okuduğunu anlama becerisi kapsamında ele alınmış bir metindeki ana fikirlerin, yardımcı fikirlerin, bunlar arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasına yönelik ölçmeler yapılmamıştır. Oysa McDevitt (1994), genç okuyucuların bilgilendirici metinlerin ana fikrini belirlemelerinde fikirler arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesinin; üstün fikirlerin belirlenerek yapılandırılmasının; bir hiyerarşinin içindeki kapsayıcı ilişkilerin belirlenmesinin; fikirleri birbirine bağlayan ilişkilerin çıkarılmasının; belirlenen özelliklere göre fikirlerin toplanmasının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle ana fikrin belirlenmesinde ana fikir, yardımcı fikir, konu ve bunlar arasındaki ilişkilere detaylı olarak yer verilmelidir. Bu araştırma için geliştirilen test bu ilişkilere yer verdiği için diğerlerinden farklılaşmaktadır. Ayrıca testten elde edilen sonuç sadece ana fikrin ifade edilmesinden elde edilen sonuca göre daha kapsamlı olduğundan 3D stratejisinin etkililiği daha iyi bir şekilde ortaya konabilmektedir.

Genelde hiyerarşik bir yapı içeren bilgilendirici metinlerde bu yapı ile ilgili bilgi sahibi olmak bireylerin bilgilendirici metinleri anlama düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Sulak, 2014). Stratejinin özellikle ana fikrin belirlendiği ve özetleme yapıldığı basamakları, metindeki ana fikrin ve buna bağlı yardımcı fikirlerin ortaya çıkarılmasını gerektirmektedir. Bu durum öğrencilerde metin yapısına ilişkin bir farkındalık sağlayarak ana fikir ve yardımcı fikirlere ilişkin

zihinlerinde belli yapılar oluşturmalarına fırsat vermiş olabilir. Yine 3D stratejisinin ilk bölümünde ön bilgilerin hareketlendirilmesi, ön bilgilerle son bölümde elde edilen bilgilerin bütünleştirilmesini ve fikirler arasında bağların kurulmasını sağlayabilir. Bu gelişmelerden ana fikir belirleme becerisi olumlu bir şekilde etkilenebilir.

Bilgilendirici metinlerin omurgasını oluşturan ana fikirler ve yardımcı fikirlerin varlığından ve bunların metni oluşturmada nasıl kullanıldığından öğrencileri haberdar etmek için birçok yöntem kullanılmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar bu yöntemleri öğrencilerin fazla kullanmadığını göstermektedir. Bu durumu Wang (2009), ana fikir belirleme ile ilgili birçok araştırma yapılmasına rağmen araştırmacılar ve okurlar açısından ana fikir ile ilgili öğrenilecek ve üzerinde durulacak birçok şeyin olduğunu belirterek açıklamıştır. Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2013) ise beşinci sınıf öğrencilerinin ana fikir belirleme becerilerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin ana fikir belirlemede zorlandıklarını, ana fikri belirlerken daha çok metni tekrar tekrar okuduklarını, ana fikir kavramına ilişkin belirli bir düşünceleri olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu açıdan bakıldığında 3D stratejisi, okurların bilgilendirici metne stratejik olarak yaklaşabilmeleri için oldukça önemli bir yere sahiptir.

3D stratejisinin üzerinde durduğu bir diğer konu önemsiz fikirlerin belirlenebilmesidir. Bir metindeki tüm fikirlerin eksiksiz hatırlanması zordur. Bunlardan önemliler önemsizlerden ayırt edilebilmeli, önemli fikirler birbirini destekleyen bir hiyerarşi içine sokulabilmelidir. Bu anlamda Kintsch ve van Dijk (1978) tarafından belirtilen silme, genelleme ve yapılandırma süreçlerinin uygulanabilmesi metindeki önemli fikirleri ve metnin ana fikrini belirlemede okura yardım sağlayabilmektedir. Böylece metnin omurgasını oluşturan kapsayıcı fikirlere ulaşılabilir (Ülper, 2011). Bu açıdan bakıldığında yapılan bu çalışmada kullanılan 3D stratejisinin ana fikir belirleme bölümünde en önemli fikrin ortaya konulmaya çalışılması ve bu fikri destekleyen yardımcı fikirlerin ortaya çıkarılması, özetleme bölümünde önemli ve önemsiz fikirlerin ayırt edilmeye çalışılması, öğrencilerin ana fikir belirleme becerisinin gelişmesinde etkili olmuş olabilir.

Türkçe öğretim programına göre oluşturulan etkinliklerde metinlerin ana fikrini bulmaya yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Ancak bilgilendirici metinlerin kendine has özellikleri yapılan çalışmalarda ihmal edilmektedir. Kontrol grubu

öğrencileri belli bir süre bilgilendirici metinlerle çalışma imkânı bulmasına rağmen ana fikir belirleme becerisi bakımından bu etkileşim bir sonuç vermemiştir. Öğrencilerin sadece bilgilendirici metinleri kullanmaları ve bunların ana fikrinin sınıfça çıkarılması ana fikir belirleme becerisinin gelişmesinde etkili olmamıştır.

Yapılan araştırmada etkiliği kanıtlanan 3D stratejisi bu açığı kapatabilecek bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Stratejinin dördüncü sınıflarda ve bilgilendirici metinlerde etkili olması ise stratejinin ayrı bir avantajıdır Çünkü özellikle ilkokul yılları sonraki yıllar için gerekli olan temel becerilerin kazanıldığı yıllardır. Bu dönemde yapılacak etkili çalışmalar, öğrencilerin ileri yıllardaki başarısına olumlu yönde katkıda bulunacaktır. Dördüncü sınıf bir öğrenci için önemli bir dönemdir. İlkokulun ilk üç yılında elde ettiği okuma becerilerini artık bilgiyi elde edebilmek için kullanılacaktır. Ancak ilk üç yıl boyunca daha çok temel okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulurken anlama becerilerinin geliştirilmesi ihmal edilmektedir. Bu durum anlama becerisinin alan derslerinde kullanılmasını engellemektedir. Bireysel olarak alan derslerindeki metinleri anlayamayan öğrenciler sadece derste anladıkları ve çözdükleri sorular ile bilgiye ulaşabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin sonraki eğitim yaşantılarını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle dördüncü sınıfa devam eden öğrencilere strateji öğretimi gerçekleştirmek onların anlama sürecinin farkında olmaları ve bu süreci kontrol edebilmeleri için oldukça önemlidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonunda elde edilen sonuçlar açıklanmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarından hareketle önerilerde bulunmaktadır.

Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada, 3D stratejisinin ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme becerilerine etkisi ortaya konmuştur. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlkoköl dördüncü sınıf öğrencilerine öğretilen 3D stratejisi deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Buna göre uygulanan 3D stratejisi deney grubunun okuduğunu anlama son test puanlarını anlamlı bir şekilde arttırmıştır.
- Deney grubu ile 3D stratejisi öğretimi yapılırken kontrol grubunda mevcut programa uygun olarak geleneksel yöntem kullanılmıştır. Uygulanan geleneksel yöntemin kontrol grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı ortaya konmuştur.
- 3D stratejisinin öğretildiği deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun son test okuduğunu anlama puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- İlkoköl dördüncü sınıf öğrencilerine öğretilen 3D stratejisi deney grubu öğrencilerinin ana fikir belirleme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Buna göre uygulanan 3D stratejisi deney grubunun ana fikir belirleme son test puanlarını anlamlı bir şekilde arttırmıştır.
- Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ön test ve son test ana fikir belirleme puan ortalamaları karşılaştırıldığında uygulanan yöntemin anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya konmuştur.
- 3D stratejisinin öğretildiği deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun son test ana fikir belirleme puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu

ortaya konmuştur. Bu farklılık deney grubu lehinedir. Buna göre öğretimi yapılan 3D stratejisi deney grubu öğrencilerinin ana fikir belirleme puan ortalamalarını anlamlı bir şekilde arttırmıştır. Bu durum 3D stratejisinin ana fikir belirleme becerisinin gelişmesindeki etkisini kanıtlar niteliktedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretimi yapılan 3D stratejisi 12 oturum olmak üzere toplam 24 saatlik bir uygulamayı kapsamaktadır. Bu uygulama özellikle ilkökul öğrencileri için kısa bir süre olabilir. Bu nedenle yapılacak strateji uygulamaları bir dönem ya da bir yıla yayılabilir.
- Bu araştırmada öğretim esnasında kullanılan metinler bilimsel bir çocuk dergisinden alınmıştır. Ele alınan metinler öğrencilerin derslerde karşılaştıkları konular ile ilgili olsa dahi bir ders kitabı etkisi oluşturmamaktadır. Ayrıca öğrenciler stratejinin kullanımını bir ders kitabına transferinde zorlanabilirler. Bundan dolayı yapılacak uygulamaların bir alan ile ilgili ders kitabındaki metinler üzerinden yürütülmesi öğrencilerin stratejiyi ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde etkili bir şekilde kullanmasını sağlayabilir.
- Bu araştırmada okuduğunu anlama becerisi çoktan seçmeli bir test ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak çoktan seçmeli testlerin tek başına kullanılması anlama gibi karışık bir becerinin ölçülmesinde yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi için farklı ölçme araçları bir arada kullanılabilir.
- İlkokulun ilk yılları öğrencilerin okuma ve anlama becerileri için oldukça önemlidir. Bu nedenle ilkökulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin anlama becerilerini geliştirecek, bu süreci kontrol etmelerini sağlayacak bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmaya yönlendirilmelidirler. Bu stratejiler programın bir parçası haline getirilebilmelidir.
- Bilgilendirici metinlerin kullanıldığı alan derslerinde alan öğretmenleri tarafından strateji öğretimi ve stratejinin kullanılması desteklenmelidir. Son yıllarda yapılan sınav analizlerine bakıldığında iyi bir anlama becerisine sahip bireyin sadece anlama becerisini kullanarak birçok soruyu çözebildiği

görülmüştür. “Her öğretmen Türkçe öğretmenidir.” mantığından hareketle alan öğretmenleri derslerinde anlama çalışmalarını için süre ayırabilmeli, bu durum öğretim programlarının bir parçası olmalıdır.

- Türkçe dersi bilgi verme dersinden ziyade bir beceri geliştirme dersidir. Bu nedenle derste yapılacak etkinliklerin beceri geliştirmeye yönelik olarak planlanması gerekmektedir. Öğrenciler için hayati bir öneme sahip olan okuduğunu anlama becerisi sadece bir kod çözme süreci olarak algılanmamalıdır. Öğrencinin akıcı okuması ya da iyi bir kelime bilgisine sahip olması anlamayı sağladıkça önemli olacaktır. Bu nedenle okuduğunu anlama her zaman dersin merkezinde yer almalıdır.
- Öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini öğrencilerine öğretebilmelerinin yolu öncelikle kendilerinin stratejik okuyucu olmalarından geçmektedir. Bu nedenle hem hizmet öncesi hem de hizmet içi yapılacak uygulamalarla öğretmenlerin stratejik okuyucular olması sağlanabilir.
- Bu çalışmada stratejinin etkililiği okuduğunu anlama seviyesi normal öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Stratejinin etkililiği okuduğunu anlama seviyesi farklı gruplar üzerinde yürütülebilir.
- Üstbilişsel farkındalık okuduğunu anlamada önemli bir yere sahiptir. Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında 3D stratejisinin üstbilişsel farkındalığa olan etkisi araştırılmamıştır. Bu nedenle stratejinin üstbilişsel farkındalığa olan etkisini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan çalışma nicel bir çalışma olup strateji kullanımının okuduğunu anlama becerileri üzerinde meydana getirdiği etkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Ancak çalışmada strateji kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmemiştir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda strateji kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Adkins, M. H. (2005). *Self-regulated strategy development and generalization instruction: Effects on story writing among second and third grade students with emotional and behavioral disorders*. Unpublished Ph. D. thesis, University of Maryland, USA.
- Akbayır, S. (2004). *Metin bilgisi: (okuma, anlama, yorumlama, çözümleme)*. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Aktürk, A. O. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alexander, J. M., Carr, M. & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental review*, 15(1), 1-37.
- Alharbi, A., Hott, B. L., Jones, B. A. & Henry, H. R. (2015). An evidence-based analysis of self-regulated strategy development writing interventions for students with specific learning disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 16(1-2), 55-67.
- Alkan, H. ve Güzel, E. B. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşünmenin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3).
- Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York: Guilford Press.
- Alonzo, J., Basaraba, D., Tindal, G. & Carriveau, R. S. (2009). They read, but how well do they understand? An empirical look at the nuances of measuring reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 35(1), 34-44.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). Sosyal Yayıncılık.
- Alvermann, D. E. & Hague, S. A. (1989). Comprehension of counterintuitive science text: Effects of prior knowledge and text structure. *The Journal of Educational Research*, 82(4), 197-202.
- Andreassen, R. & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520-537.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H. & Ostertag, J. S. (1987). Does Text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text?. *Reading Research Quarterly*, 22(3): 331-346.
- Artis, A. B. (2008). Improving marketing students' reading comprehension with the SQ3R method. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 130-137.

- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47.
- Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(3), 268-300.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir?. *İlköğretim Online*, 11(2).
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1).
- Atkins, J. G. (2013). *The effect of explicit teaching of comprehension strategies on reading comprehension in elementary school*. Unpublished Ph. D. thesis, Columbia University, USA.
- Aulls, M. W. (1986). *Actively teaching main idea skills*. In J. Boumann (Eds.) *Teaching Main Idea Comprehension* (pp. 96-129). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi YİBO örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, S ve Atalay Demir, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ayral, M., Bozkurt, E., Özdemir, N., Ötken, Ş., Özarslan, H., Yılmaz Fındık, L., Ünlü, A., Akdoğan, A., Aksoy Güler, S., Bayraktar, E. ve Diren, E. (2014). Okuma-anlama becerisi ve ilişkili olduğu değişkenler. *I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2008). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baier, K. (2011). *The effects of SQ3R on fifth grade students' comprehension levels*. Unpublished Ph. D thesis, Bowling Green State University, Ohio, USA.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Baumann, J. F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 93-115.

- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Belet, D. Ş. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(7).
- Block, C. C. & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. *Best practices in literacy instruction*, 3, 220-242.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Dursun Ali Özçelik (Çev.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Blanton, W. E., Wood, K. D. & Moorman, G. B. (1990). The role of purpose in reading instruction. *The Reading Teacher*, 43(7), 486-493.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhil, A. & Joshi, M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Bradford, L. E. (1991). *Metacognition and reading instruction: The effects of reciprocal teaching on reading comprehension of poor readers*. Unpublished Ph. D. thesis, Indiana University, USA.
- Braxton, Diane. M. (2009). *The effect of two summarization strategies using expository text on the reading comprehension and summary writing of fourth- and fifth grade students in an urban, title school I*. Unpublished Ph. D. thesis, University of Maryland, USA.
- Broer, N. A., Aarnoutse, C. A. J., Kieviet, F. K. & Van Leeuwe, J. F. J. (2002). The effect of instructing the structural aspect of texts. *Educational Studies*, 28(3), 213-237.
- Brown, A. L., Campione, J. C. & Day, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-2.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning & Learning Disabilities*, 2(1), 1-17.
- Brown, A. L. & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, Motivation, and Understanding*, 65-116.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi: Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 91-105.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*,(19. baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. bas.). 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.
- Ceran, E., Yıldız, M. O. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Chall, J. S. & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(1), 14-15.
- Ciullo, S., Falcomata, T. & Vaughn, S. (2015). Teaching social studies to upper elementary students with learning disabilities graphic organizers and explicit instruction. *Learning Disability Quarterly*, 38(1), 15-26.
- Clay, M. M. (1973). *Reading: The patterning of complex behavior*. Auckland: Heinemann Educational Books.
- Cohen, I. & Mauffrey, A. (1990). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Armand Colin.
- Constantine J. L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and languageliteracy environments at home and school*. Unpublished Ph. D. thesis, University of South Florida, South Florida, USA.
- Coşkun, E. (2007). İlköğretimde Türkçe öğretimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (ed.), *Türkçe öğretiminde metin bilgisi* (s. 233-276) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Coté, N., Goldman, S. R. & Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25(1), 1-53.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16).
- Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Baştuğ, M. (2014). Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik "okur dostu" metin değerlendirme rubriği geliştirme çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 14.
- Çetin, B. (2008). Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi. S. Erkan ve M. Gömleksiz (edt.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s: 71-141) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Çetingöz, D. ve Açıkgöz, K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 577-600.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu anlama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- 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.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. ve Sabancı, O. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 437-459
- Duffy, G. G. & Roehler, L. R. (1987). Teaching reading skills as strategies. *The Reading Teacher*, 40(4), 414-418.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction* (pp. 28-41). New York: Guilford.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61(6), 40-45.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N., Pearson, D., Strachan, S. & Billman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 4, 51-93.
- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim*, 206, 5-14.

- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14: 481-533.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dymock, S. & Nicholson, T. (2010). "High 5!" strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166-178.
- EARGED (2005). PISA 2003 Projesi Sonuçları. Erişim: 02 Aralık 2016, <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>.
- Edyburn, D. L. (2000). 1999 in review: A synthesis of the special education technology literature. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 7-18.
- Ellis, E. S. & Graves, A. (1990). Teaching rural students with learning disabilities a paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. *Rural Special Education Quarterly*, 10(2), 2-10.
- Eme, E., Puustinen, M. & Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: When and how do children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 91-115.
- Emre Y. ve Temur, T. (2016). Farklı akademik seviyedeki ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları. *Turkish Studies*. 11(3), 2571-2598.
- Ergin, Y. D. (1995). 1. ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Fealy, E. M. (2010). *Explicit instruction of graphic organizers as an informational text reading comprehension strategy: Third-grade students' strategies and perceptions*. Unpublished Ph. D. thesis, Fordham University, New York, USA.
- Feldt, R. C., Feldt, R. A. & 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.
- Fetters, C., Ortlieb, E. & Cheek, E. Jr. (2011). An exploration of strategy-based reading instruction using expository science texts in the elementary grades. *Studies in Literature and Language*, 2(2), 113-126.
- Fisher, C.W. & Hiebert, E.H. (1990). *Shifts in reading and writing tasks: Do they extend to social studies, science, and mathematics?* Paper presented at the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Gambrell, L. B. & Dromsky, A. (2000). Fostering reading comprehension. In Dorothy S. Strickland & Lesley Mandel Morrow (eds.), *Beginning reading and writing* (ss. 143-153). New York: Teachers College Press.
- Garner, R. & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.

- Goldman, S. R. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse processes*, 23(3), 357-398.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 169-181.
- Görgeç, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güler, N. ve Gelbal, S. (2010). Açık uçlu matematik sorularının güvenilirliğinin klasik test kuramı ve genellenebilirlik kuramına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 991-1019.
- Gültekin, İ. ve Pekdemir, A. Z. (2009). *Türkçe 4 Ders Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 39.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11).
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2013). Türkçe’de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneşli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması. *Millî Eğitim*, 179, 82-92.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. Ü. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 355-378.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J. & Reid, R. (2012). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education*, 33(2), 110-123.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2016). Paraphrasing strategy instruction for struggling readers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 43-52.
- Hagaman, J. L., Luschen, K. & Reid, R. (2010). The “RAP” on reading comprehension. *Teaching Exceptional Children*, 43(1), 22-29.
- Hagaman, J. L. & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial Special Education*, 29, 222-234.

- Hall, K. M., Sabey, B. L. & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology, 26*(3), 211-234.
- Hanten, G., Dennis, M., Zhang, L., Barnes, M., Roberson, G., Archibald, J., ... & Levin, H. S. (2004). Childhood head injury and metacognitive processes in language and memory. *Developmental Neuropsychology, 25*(1-2), 85-106.
- Harris, A. J. & Sipay, S. R. (1990). *How to improve reading ability*. White Plains, New York: Longman.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1994). Constructivism: Principles, paradigms, and integration. *The Journal of Special Education, 28*(3), 233-247.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly, 22*(4), 251-262.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children, 35*(7), 1-16.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295-340.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice, 41*(2), 110-115.
- Hedin, L. R., Mason, L. H. & Gaffney, J. S. (2011). Comprehension strategy instruction for two students with attention-related disabilities. *Preventing School Failure, 55*(3), 148-157.
- Hilden, K. R. & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly, 23*(1), 51-75.
- Hoffman, J. V., McCarthy, S. J., Abbott, J., Christian, C., Corman, L., Curry, C., vd. (1994). So what's new in the new basals? A focus on first grade. *Journal of Reading Behavior, 26*(2): 47-73.
- Hoffmann, K. F. (2010). *The impact of graphic organizer and metacognitive monitoring instruction on expository science text comprehension in fifth grade students*. Unpublished Ph. D. thesis. North Carolina State University, USA.
- Howorth, S. K. (2015). *Effects of using thinking before, while and after reading strategy with digital text annotation on science comprehension of students with autism*. Unpublished Ph. D. thesis. State University of New York, USA.
- Howorth, S., Lopata, C., Thomeer, M., & Rodgers, J. (2016). Effects of the TWA strategy on expository reading comprehension of students with autism. *British Journal of Special Education, 43*(1), 39-59.

- Hoyt, L. R. (2010). *The effects of self regulated strategy development (SRSD) on reading comprehension for secondary students with emotional and behavioral disabilities (EBD)*. Unpublished Ph. D. thesis. University of Washington, USA.
- In'nami, Y. & Koizumi, R. (2009). A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: Focus on multiple-choice and open-ended formats. *Language Testing*, 26(2), 219-244.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil Dergisi*, 70, 5-18.
- Jackson, V. (2016). Applying the think-aloud strategy to improve reading comprehension of science content. *Current Issues in Education*, 19(2).
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K. & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(4), 379-396.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K. & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems the role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139.
- Johnson, J. W., Reid, R., & Mason, L. H. (2012). Improving the reading recall of high school students with ADHD. *Remedial and Special Education*, 33(4), 258-268.
- Kanmaz A (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. bs). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. England: The MIT pres.
- Katims, D. S. & Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(2), 116-123.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keck, D. A. (2013). *Metacognition and Learning to Read: An Examination of the Metacognitive Strategies Fifth Grade Students Use Before, During, and After Reading*. Unpublished Ph. D. thesis, Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Kellner, D. (2002). Yeni teknolojiler/yeni okur-yazarlıklar: Yeni bin yılda eğitimin yeniden yapılandırılması. Ayşe Taşkent (çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 105-132.
- Keskin, H. K. & Akıllı, M. (2013). Fen ve teknoloji ders kitaplarının okunabilirliğinin farklılaştırılmış boşluk doldurma testleri ile ölçülmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 47 – 66.
- Kırkkılıç, A. vd. (1999). *İlk okuma - yazma ve türkçe öğretimi*. Erzurum: Bakanlar Matbaacılık Ltd. Şti.
- 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*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kıroğlu, K. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. K. Kıroğlu ve C. Elma (ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 1-17) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kıroğlu, K. ve Demirel, M. (2012). Anlamli gruplandırma stratejisinin ingilizce okuduğunu anlamaya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 65-76.
- Kim, S. S. (2013). *The impact of transactional strategies instruction on the reading comprehension of a diverse group of second graders*. Unpublished Ph. D. thesis, University of San Francisco, USA
- Kincade, K. M. & Beach, S. A. (1996). Improving reading comprehension through strategy instruction (research into practice). *Reading Psychology*, 17(3), 273-281.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363.
- Klingner, J. K., Vaughn, S. & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 3-22.
- Ko, M. H. (2010). A comparison of reading comprehension tests: Multiple-choice vs. open-ended. *English Teaching*, 65(1), 137-159.
- Kudek, A. L. ve Sinclair, R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Education Psychology*, 93 (3), 451-455.

- Kuhn, D. & Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86-113.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity1. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Leat, D. & Lin, M. E. I. (2003). Developing a pedagogy of metacognition and transfer: Some signposts for the generation and use of knowledge and the creation of research partnerships. *British Educational Research Journal*, 29(3), 383-414.
- Lenski, S. D. & Nierstheimer, S. L. (2002). Strategy instruction from a sociocognitive perspective. *Reading Psychology*, 23(2), 127-143.
- Li, M., Murphy, P. K., Wang, J., Mason, L. H., Firetto, C. M., Wei, L. & Chung, K. S. (2016). Promoting reading comprehension and critical-analytic thinking: A comparison of three approaches with fourth and fifth graders. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 101-115.
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283.
- Mason L. H. (2013a). Teaching students who struggle with learning to think before, while, and after reading: Effects of self-regulated strategy development instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 124-144.
- Mason, L. H. (2013b). *Explicit instruction for strategy development in two multicomponent expository reading interventions: Effects for students who struggle with comprehension*. Manuscript submitted for publication.
- Mason, L. H., Davison, M. D., Hammer, C. S., Miller, C. A. & Glutting, J. J. (2013). Knowledge, writing, and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Reading and Writing*, 26(7), 1133-1158.
- Mason, L. H., Harris, K. R. & Graham, S. (2002). Every child has a story to tell: Self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children*, 496-506.
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L. R. & Cramer, A. M. (2012). Avoiding the struggle: Instruction that supports students' motivation in reading and writing about content material. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 28(1), 70-96.

- Mason, L. H., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L. & Taft, R. (2013). Self-regulating informational text reading comprehension: Perceptions of low-achieving students. *Exceptionality*, 21(2), 69-86.
- Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P. & Kedem, Y. (2006). TWA+ PLANS strategies for expository reading and writing: Effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*, 73(1), 69-89.
- McDevitt, M. A. G. (1994). *Children's construction of main ideas for expository text*. Unpublished Ph. D. thesis, Emory University, USA.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum.
- Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2(4), 371-384.
- Moss, B. (2005). Making a case, and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *International Reading Association*, 46-55.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- MEB (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara.
- Muñiz-Swicegood, M. (1994). The effects of metacognitive reading strategy training on the reading performance and student reading analysis strategies of third grade bilingual students. *Bilingual Research Journal*, 18(1-2), 83-97.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764.
- Mutalib, A. A., Aziz, N. & Shaffiei, Z. A. (2011). Digital storytelling makes reading fun and entertaining. *International Journal of Computer Applications*, 18(1), 20-26.
- Myers, M. P. & Savage, T. (2005). Enhancing student comprehension of social studies material. *The Social Studies*, 96(1), 18-23.
- Myers, M. & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching to children to read. An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute for Literacy. Jessup, MD.
- Nelson, E. (2003). *The effect of metacognitive strategy instruction on fifth grade comprehension of expository text*. Unpublished Ph. D. thesis, University of Bridgeport, USA.
- Ness, M. (2011). Teachers' use of and attitudes toward informational text in K-5 classrooms. *Reading Psychology*, 32, 28-53.
- Neuman, S. B. (2001). The role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 468-475.

- Neuman, L. M. (2007). *The effects of explicit instruction of expository text structure incorporating graphic organizers on the comprehension of third-grade students*. Unpublished Ph. D. thesis, Maryland University, USA.
- Norton, D. E. (1989). *The Effective Teaching of Language Arts*. Ohio: Merrill Publishing.
- Ogle, D. M. (1986). KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Ozuru, Y., Briner, S., Kurby, C. A. & McNamara, D. S. (2013). Comparing comprehension measured by multiple-choice and open-ended questions. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 67(3), 215.
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18).
- Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı, nasıl okumalı, neler okumalı?*. İstanbul: Varlık.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. Bilgi yayınevi.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Palincsar, A. S., David, Y. M., Winn, J. A. & Stevens, D. D. (1991). Examining the context of strategy instruction. *Remedial and Special Education*, 12(3), 43-53.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Paris, S.G., Wasik, B.A. & Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. II* (pp. 609-640). New York: Longman.
- Parris, S. R., Linda, B. G. & Schleicher, A. (2008). Beyond borders: A global perspective on reading comprehension. In Cathy Collins Block, Sheri R. Parris (eds.), *Comprehension instruction, research-based best practices* (ss. 9-18). New York: The Guildford.
- Patberg, J. P. & Lang, J. B. (1981). Teaching reading flexibility in the content areas. *Reading Horizons*, 21(3), 211-223.
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A. & Duffy, G. G. (1992). What research has to say about reading instruction. *Developing expertise in reading comprehension*, 154-169.

- Pearson, P. D. & Duke N. K. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. In Cathy Collins Block & Sheri R. Parris (eds.), *Comprehension instruction: research-based best practices* (ss. 247-258). New York: The Guildford.
- Philbrick, A. (2009). Metacognitive Strategy Instruction and Social Studies Content: A Winning Combination. *Journal of Content Area Reading*, 8, 55-85.
- Piloneita, P. (2006). *Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: A content analysis*. Unpublished Ph. D. thesis, University of Miami, USA.
- Pilonieta, P. & Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: "We can do it, too!". *The Reading Teacher*, 63(2), 120-129.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pinto, V. V. (2012). *Teaching for Transfer of an Evidence-Based Reading Strategy: An Experimental Field Trial*. Unpublished Ph. D. thesis, University of Minnesota, USA.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pomerantz, E.M., Altermatt, E. R. ve Saxon, L. J. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Education Psychology*, 94 (2), 396-404.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *What Research has to Say About Reading Instruction*, 3, 291-309.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. New York and London: Routledge.
- Pressley, M., Harris, K. R. & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists!. *Educational Psychology Review*, 4(1), 3-31.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 159-194.
- Pressley, M. ve Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd ed.). Cambridge: Brookline Books.
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayın.
- Recht, D. R. & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16.
- Reid, J. F. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research*, 9(1), 56-62.

- Reutzel, D.R., Smith, J.A. & Fawson, P.C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 276–305.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. & van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 75-86.
- Rogevich, M. E. & Perin, D. (2008). Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children*, 74(2), 135-154.
- Saban, A. İ. ve Ayçin, A. A. (2013). İncele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: YİBO örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 26, 196-228.
- Sallabas, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16).
- Scharlach, T. D. (2008). START comprehending: Students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schumaker, J. B., Denton, P. H. & Deshler, D. D. (1984). *The paraphrasing strategy*. Lawrence: University of Kansas.
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). USA: Elsevier.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Singleton, S. M. & Filce, H. G. (2015). Graphic organizers for secondary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 48(2), 110.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academies Press.

- Spires, H. A. & Donley, J. (1998). Prior Knowledge Activation: Inducing Engagement With Informational Texts. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 249-260.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286.
- Stevens, R. J. (1988). The effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages. *Journal of Educational Psychology*, 80, 21-26.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E. & Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8.
- Stoeger, H., Sontag, C. & Ziegler, A. (2014). Impact of a teacher-led intervention on preference for self-regulated learning, finding main ideas in expository texts, and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 799.
- Stringfield, S., Millsap, M. A. & Herman, R. (1997). *Urban and suburban/rural special strategies for educating disadvantaged children: Findings and policy implications of a longitudinal study*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Swanson, H. L. (1989). The effects of central processing strategies on learning disabled, mildly retarded, average, and gifted children's elaborative encoding abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 370-397.
- Şahbaz Dağlıoğlu, E. (2010). *Türkçe 4 Ders Kitabı*. Ankara: Cem Ofset.
- Tavşanlı, Ö. F., ve Seban, D. (2015). Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 85-93.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The Elementary School Journal*, 101(2), 121-165.
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D. & Rodriguez, M. D. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56, 270-279.
- Tayşi, E. K. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikaye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitapevi.
- Tekindal, S. (2000). Klasik yazılı sınavla ve çok sorulu testle elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 38-46.

- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2015). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(30).
- The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, (SCANS). (1991). What work requires of schools: A SCANS report for America 2000. Washington DC: U.S. Department of Labor.
- Tilstra, J. and McMaster, K. (2013) 'Cognitive processes of middle grade readers when reading expository text with an assigned goal', *Learning and Individual Differences*, 28 (1), 66–74.
- 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).
- Topal, K., Aybek, H., Kara, C. O., Büke, A., ve Aybek, Z. (2008). Paü Tıp Fakültesi Dönem I öğrencilerine 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında uygulanan çoktan seçmeli sınavların madde ve test analizleri. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 1(3), 120-126.
- Tortop, H. S. ve Eker, C. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilikleri ile fen öğrenimi öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 168-184.
- Turbill, J. (2002). The four ages of reading philosophy and pedagogy: A framework for examining theory and practice. *Reading Online*, 5(6).
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Ülper, H. (2011). Metni Kavramanın Temel Bir Göstergesi: Ana Düşünceyi Bulmak. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 23-36.
- Üstüner, A. & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Vacca, R. T. (2002). Making a difference in adolescents' school lives: Visible and invisible aspects of content area reading. *What Research has to Say About Reading Instruction*, 3, 184-204.
- Van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E. & Verduin, K. (2003). The Development of Comprehension of Main Ideas in Narratives: Evidence From the Selection of Titles. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 707.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). "A method for quantifying content validity of health-related questionnaires". *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.

- Van Keer, H. & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 291-329.
- Wang, D. (2009). Factors affecting the comprehension of global and local main idea. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 34-52.
- Williams, J. P. (1986). Teaching children to identify the main idea of expository texts. *Exceptional Children*, 53(2), 163-168.
- Williams, J. P. (1988). Identifying main ideas: A basic aspect of reading comprehension. *Topics in Language Disorders* 8(3), 1-13.
- Williams, J. P. & Atkins, J. G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. In Douglas J. Hacker, John Dunlosky, Arthur C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*, 26-43.
- Wilson, N. (2011). The heart of comprehension instruction: Metacognition. *The California Reader*, 44 (3), 32-37.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Basım Yayın Dağıtım.
- Yazıcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlama bece-rilerinin geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YGS'de Kaç Kişi Sıfır Çekti? (2015, 20 Mart). Erişim: 19.01.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/ygs-de-kac-kisi-sifir-cekti-28508974>
- Yıldırım, K. (2010). İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci-veli görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş & Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3): 1855-1891.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Mikro Basım ve Dağıtım.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçe'de okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension. An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

EKLER

EK 1

İZİN BELGESİ



T.C.
BAFRA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68925371-605-E.1440536
Konu: Uygulama İzni

09.02.2016

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18/01/2016 tarih ve 1312 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Yusuf ÖZDEMİR tarafından Bafra ve Alaçam İlçelerindeki ekli listede belirtilen ilkokul öğrencilerine uygulanmak üzere, "Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün Stratejisinin Okuduğunu anlama Becerisine Etkisi" konulu tez uygulama çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi yazısı ilgi (a) genelgeye göre incelendiği Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 08.02.2016 tarih ve 1368134 sayılı yazısı ile bildirilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlükleri sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan söz konusu çalışmanın yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ali GÜL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK : İlgi yazı ve ekleri (116 sayfa)

DAĞITIM:

30 Ağustos İlkokulu Müd.'ne
Mustafa Kemal İlkokulu Müd.'ne
29 Ekim İlkokulu Müd.'ne
Barbaros İlkokulu Müd.'ne
Altınyaprak İlkokulu Müd.'ne
İsmet İnönü İlkokulu Müd.'ne

09.02.2016

Gazipaşa Mah. Şit. Adem Yıldız Sok.no:16/1 55400 Bafra/SAMSUN
Elektronik Ağ: bafra.meb.gov.tr
e-posta: bafra55_hukuk@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Jale GÜNAY
Tel: (0 362) 543 10 97/115
Faks : (0362) 542 55 06

EK 2**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

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.

Yusuf ÖZDEMİR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Sınıf Öğretmenliği ABD

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| Adınız-Soyadınız | | |
| Sınıfınız-Numaranız | | |
| Cinsiyetiniz | <input type="checkbox"/> K | <input type="checkbox"/> E |
| Yaşınız | <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 | |
| Kardeş Sayısı: (Siz Hariç) | <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 ve daha fazla | |
| Anne Eğitim Durumu | <input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> Okuryazar <input type="checkbox"/> İlköğretim mezunu | <input type="checkbox"/> Lise mezunu <input type="checkbox"/> Üniversite mezunu <input type="checkbox"/> Lisansüstü eğitim mezunu |
| Anne Mesleği | | |
| Baba Eğitim Durumu | <input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> Okuryazar <input type="checkbox"/> İlköğretim mezunu | <input type="checkbox"/> Lise mezunu <input type="checkbox"/> Üniversite mezunu <input type="checkbox"/> Lisansüstü eğitim mezunu |
| Baba Mesleği | | |
| Ailenin Aylık Geliri | <input type="checkbox"/> 1000 TL'den az <input type="checkbox"/> 1000-2000 TL <input type="checkbox"/> 2000-3000 TL <input type="checkbox"/> 3000 TL ve üstü | |

EK 3**OKUNABİLİRLİĞİ DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ***

| Faktörler | 1 | 2 | 3 | Puan |
|-----------------------------|--|--|---|-------------|
| İlgi/ Motivasyon | Metin ilgi çekici değil. Öğrencilerde okuma isteği oluşturmaz. | Metnin ilgi çekiciliği normaldir. Öğrencilerde okuma isteği uyandırır. | Metin ilgili çekicidir. Öğrencilerin okuma isteğini arttırır. | |
| Ön bilgi | Öğrencilerin ön bilgileri metni anlamak için yetersizdir. | Öğrenciler metin ile ilgili önbilgilere orta düzeyde sahiptir. | Öğrencilerin ön bilgileri metni anlamak için yeterlidir. | |
| Metin uzunluğu | Metin öğrenci için çok uzundur. | Metnin uzunluğu öğrenciyi zorlayabilir. | Metnin uzunluğu tam öğrenci seviyesine uygundur. | |
| Kelime | Metinde kelimeler öğrenci seviyesine uygun değildir. | Metindeki kelimeler öğrenci seviyesinin biraz altında ya da üstündedir. | Metindeki kelimeler öğrenci seviyesine uygundur. | |
| Akıcılık | Öğrenci metni hızlı, doğru ve uygun ifadelerle (ifade edilen duyguyu yansıtarak) okuyamaz. | Öğrenci metni hızlı, doğru ve uygun ifadelerle okurken zorlanabilir. | Öğrenci metni hızlı, doğru ve uygun ifadelerle okuyabilir. | |
| Cümle yapısı | Cümlelerin çoğu uzun ve karmaşıktır. Anlamak için öğrencinin çok çaba harcaması gerekir. | Cümlelerin bazıları kısa ve kolay yapıdadır. Diğer cümleler uzun ve karmaşıktır. Öğrenciler biraz çaba ile cümleleri anlayabilirler. | Cümlelerin çoğunluğu öğrenci seviyesine uygundur. Öğrenciler zorlanmadan cümleleri anlayabilirler. | |
| 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. | |
| Anlaşılabilirlik | Metindeki bilgiler arasında bağlantı kurulmamış ve bilgiler hiç açıklanmamıştır. Bu nedenle bilgilerin anlaşılması zordur. | Metindeki bilgiler arasında bağlantı fazla kurulmamış ve bilgiler net olarak açıklanmamıştır. Bu nedenle bilgilerin anlaşılması fazla çaba gerektirir. | Metindeki bilgiler birbiri ile bağlantılı ve iyi açıklanmıştır. Bu nedenle bilgilerin anlaşılması kolaydır. | |
| Sunum | Metnin şekli, sunumu, öğrencilerin bilgileri anlamasını ve birleştirmesini zorlaştırır. | Metnin şekli, sunumu, öğrencilerin bilgileri anlamasını ve birleştirmesini tam olarak kolaylaştırır. | Metnin şekli, sunumu, öğrencilerin bilgileri anlamasını ve birleştirmesini kolaylaştırır. | |

*Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2012). Okunabilir Bir Kitap Nasıl Seçilir?. *İlköğretim Online*, 11(2).

EK 4**BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDE OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ
KAPSAM GEÇERLİLİK ORANI BELİRLEME FORMU**

| 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımları | Kazanım, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı ölçmek için gereklidir. | Kazanım, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama ile ilişkilidir ancak okuduğunu anlamayı ölçmek için gerekli değildir. | Kazanım, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı ölçmek için gereklidir. |
|---|---|--|---|
| 1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır. | | | |
| 2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder. | | | |
| 3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır. | | | |
| 4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur. | | | |
| 5. Okuduklarını zihninde canlandırır. | | | |
| 6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular. | | | |
| 7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar. | | | |
| 8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur. | | | |
| 9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur. | | | |
| 10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar. | | | |
| 11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. | | | |
| 12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur. | | | |
| 13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur. | | | |
| 14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur. | | | |
| 15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur. | | | |
| 16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. | | | |
| 17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. | | | |
| 18. Okuduklarının konusunu belirler. | | | |
| 19. Okuduklarının ana fikrini belirler. | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler. | | | |
| 21. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler. | | | |
| 22. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir. | | | |
| 23. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular. | | | |
| 24. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar. | | | |
| 25. Okuduklarından çıkarımlar yapar. | | | |
| 26. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur. | | | |
| 27. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler. | | | |
| 28. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular. | | | |
| 29. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. | | | |
| 30. Okuduğunu özetler. | | | |
| 31. Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler. | | | |
| 32. Yazarın amacını belirler. | | | |
| 33. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir. | | | |
| 34. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır. | | | |
| 35. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder. | | | |
| 36. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. | | | |
| 37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur. | | | |
| 38. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler. | | | |
| 39. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. | | | |
| 40. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder. | | | |
| 41. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır. | | | |

EK 5

BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDE OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Lütfen metni dikkatlice okuyunuz.
Aşağıda yer alan 1-11 arası soruları
bu metni göz önüne alarak
cevaplayınız.

KELAYNAKLAR

Kelaynaklar, ülkemizde yaşayan ve soyu tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan kuşlardan biridir. Bu kuşlar kendilerine özgü görünüşlerinden, özellikle uzun, kıvrık ve kırmızı gagalarından kolayca tanınabilmektedir. Eskiden Afrika ve Orta Doğu'da yaygın olarak görülen kelaynaklar, günümüzde yalnızca Türkiye, Fas ve Suriye'nin belirli bölgelerinde yaşamaktadır. Sayıları çok azalan kelaynaklar yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır.

1950'li yıllarda Şanlıurfa'nın Birecik ilçesinde hemen her yıl 600-800 çift kelaynak kentin yakınındaki kayalık yamaçlara yuva yapmaktaydı. Ne yazık ki bu kuşlar 1960'lı yıllarda yoğun olarak kullanılan tarım ilaçları nedeniyle zarar gördü ve sayıları azalmaya başladı. 1980 yılında bölgede yalnızca altı çift kelaynak kalması üzerine bu kuşlar koruma altına alındı.

Ülkemizde koruma altına alınan kelaynaklar her yıl ağustos ve şubat ayları arasında özel bir alana yapılan büyük kafesler içine yerleştirilmektedir. Şubatta serbest bırakılan kelaynaklar, doğal ortamlarında yuva yapmakta ve yumurtlamaktadır. Ağustos ayında ise tüm kelaynaklar tekrar kafeslere alınmaktadır.

Kelaynaklar eğer kafeste tutulmasalardı her yıl ağustos ayında güneydeki ülkelere göç edecekti. Ancak gittikleri yerlerde koruma çalışmaları yeterli olmadığından çoğu bir sonraki yıl ülkemize geri gelemeyecekti. Ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki koruma çalışmaları yeterli düzeye ulaştığında bu kuşların yeniden göç etmelerine izin verilmesi planlanmaktadır.

Bilim Çocuk Dergisi, Şubat 2014

Düzenlenmiştir.

- Okuduğunuz metne göre kelaynak kuşları yılın belli zamanlarında neden kafeslerden salınırlar?
 - Göç etmelerini sağlamak için
 - Doğal ortamlarında yuva yapmaları için
 - Yeni yerleri keşfetmeleri için
 - Beslenmeleri için

2. Okuduğunuz metinde kelaynakların aşağıda verilen özelliklerinden hangisine **değinilmemiştir**?

- Yavrulama biçimlerine
- Gagalarının şekline
- Beslenme şekillerine
- Yaşadıkları yerlere

3. Okuduğunuz metne göre kelaynak kuşları niçin tekrar kafeslere alınırlar?

- G edecekleri ülkelerdeki koruma çalışmalarının yetersizliğinden dolayı
- Çiftleşme dönemleri ağustos ayna denk geldiği için
- Havanın soğumaya başlamasından dolayı
- Yavrularını bytebilmeleri için

4. Okuduğunuz metinden hangi sonuç **cıkarılamaz**?

- Kelaynaklar yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır.
- Kelaynakların yaşam alanları genişlemektedir.
- Koruma çalışmalarına önem verilmeye başlanmıştır.
- Ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki koruma çalışmaları hâlâ yetersizdir.

5. Aşağıdakilerden hangisi “soyu **tükenme**” kavramının en iyi tanımıdır?

- Bir canlının dünya üzerindeki sayısının azalması veya yok olmasıdır.
- Canlıların toplu olarak g etmeleridir.
- Canlıların yaşam alanlarının tahrip edilmesidir.
- Hayvanların bilinçsizce avlanmasıdır.

6. Doğal ortamlarda yaşayan hayvanları korumak ve soylarının devamını sağlamak için aşağıdaki sivil toplum kuruluşlarından hangisine ye olunabilir?

- Doğal Hayatı Koruma Derneği
- KIZILAY
- TEMA
- Arama Kurtarma Derneği

7. Yazar metinde kelaynaklarla ilgili olarak neye dikkat çekmeyi amaçlamıştır?

- Kelaynakların yaşadıkları yerlere
- Kelaynakların g yollarına
- Kelaynakların neslinin tükenmesine
- Kelaynakların görünüşlerine

8. Metinde aşağıda verilen sorunlardan hangisine dikkat çekilmeye çalışılmaktadır?
- Kelaynakların yeterli yiyecek bulamamasına
 - Kelaynakların göç etmemelerine
 - Kelaynakların kafeslerde tutulmasına
 - Kelaynakların azalmasına

9. Kelaynaklar ile ilgili yargılardan hangisi özne bir yargıdır?
- Kelaynaklar, şubat ayında doğal ortamlarına salınmaktadır.
 - Kelaynaklar, her yıl ağustos ayında kafese alınmaktadır.
 - Kelaynaklar göçmen kuşlardır.
 - Kelaynaklar en iyi bizim ülkemizde korunmaktadır.

10. Okuduğunuz metni en iyi özetleyen ifade hangisidir?

- Kelaynaklar göçmen kuşlardır.
- Kelaynaklar kayalık alanlarda yaşarlar.
- Kelaynaklar yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadırlar.
- Doğa her geçen gün zarar görmektedir.

11. “kelaynak, Anadolu leoparı, panda” Yukarıda verilen canlılar nasıl sınıflandırılabilir?
- sürünge canlılar
 - nesli tehlikede olan canlılar
 - etle beslenen canlılar
 - yırtıcı canlılar

Lütfen metni dikkatlice okuyunuz. Aşağıda yer alan 12-27 arasındaki soruları bu metni göz önüne alarak cevaplayınız.

KİTABIN SERÜVENİ

Geçmişten günümüze yazıların kalıcılığını sağlamak için farklı malzemeler kullanılmıştır. Yazı ilk olarak Mezopotamya’da kullanılmaya başlandığında insanlar kilden yaptıkları tabletlerin üzerine, ucu üçgen biçimli çubuklarla yazı yazıyorlardı. Sonra da bu tabletler ateşte pişirilerek sertleştiriliyordu. Böylece üzerlerindeki yazılar kalıcı hale getiriliyordu.

Eski Mısır’daysa yazı papirüslerin üzerine yazılıyordu. Papirüs bitki liflerinden yapılan ince, tabaka halinde bir malzemeydi. Papirüslerden sonra hayvan derisinin işlenmesiyle elde edilen parşömenler de yazı yazma amacıyla kullanılmaya başlandı. Papirüs ve parşömenler rulo yapılarak saklanıyordu.

Kâğıt; kil tablet, papirüs ve parşömeden çok sonra Çin’de bulundu. Tsai Lun (Tusay Lun), ağaç parçalarını suyla karıştırarak hamur haline getirdi. Hamuru ince bir şekilde açıp kurutarak kâğıdı üretti.

Zamanla papirüs, parşömen, kâğıt gibi malzemeler üst üste koyularak kenarlarından birleştirilmeye başlandı. Böylece kitapların ilk örneklerinden biri olan “kodeks” ortaya çıktı.

Eski dönemlerde kitaplar elle yazılıyordu. Bu nedenle kitap pahalı ve çok değerli bir nesneydi. Genellikle varlıklı kimseler kitap alabiliyorlardı. Kitapların elle yazılarak çoğaltılması bir meslek haline gelmişti. Daha sonra kitapların çoğaltılabildiği teknikler geliştirildi ve matbaa makinesi bulundu. Matbaa makinesiyle kitaplar kısa sürede ve düşük maliyetle çoğaltılabildi.

Bilim Çocuk Dergisi, Kasım 2013

Düzenlenmiştir.

12. Okuduğunuz metne göre eskiden kil tabletlere yazılan yazılar nasıl kalıcı hale getiriliyordu?
 - a. Kil tabletler rulo halinde saklanarak
 - b. Kil tabletler güneşte bekletilerek
 - c. Kil tabletlerden “kodeks” yapılarak
 - d. Kil tabletler ateşte pişirilip sertleştirilerek
13. Eskiden ve günümüzde kullanılan yazma araçları karşılaştırıldığında aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?
 - a. Günümüzde kâğıtlar fabrikalarda üretilirken eskiden el ile üretiliyordu.
 - b. Günümüzde kitaplar matbaada çoğaltılırken eskiden el ile çoğaltılıyordu.
 - c. Eskiden yazı araçları zor elde edilirken günümüzde kolay elde edilmektedir.
 - d. Eskiden kitaplar daha kolay çoğaltılırken günümüzde daha zor çoğaltılmaktadır.
14. Okuduğunuz metin genel olarak ne hakkında bilgi vermektedir?
 - a. Kitapta olması gereken özellikler
 - b. Kitabın zamanla nasıl oluştuğu
 - c. Kâğıdın üretim aşamaları
 - d. Matbaanın yararları

15. “Geçmişte yaşayan insanlar farklı malzemelere yazı yazmışlardır.”

Aşağıdaki ifadelerden hangisi bu fikri desteklemektedir?

- a. Geçmişte sadece varlıklı insanlar kitap alabiliyordu.
- b. Matbaa kitapların ucuza çoğaltılmasını sağladı.
- c. İnsanlar yazı yazmak için kil tabletleri kullandılar.
- d. Kitaplar eskiden el ile yazılıyordu.

16. Günümüzde kitap sahibi olmak geçmişe göre neden daha kolaydır?

- a. Kitaplar kısa sürede ve ucuza çoğaltılabildiği için
- b. Çok sayıda kitap yazıldığı için
- c. Kâğıt kullanılmaya başlandığı için
- d. Kitap okumanın yararı anlaşıldığı için

17. Matbaa makinesi aşağıdaki sorunlardan hangisini ortadan kaldırmak için icat edilmiştir?

- a. Kitapların zor çoğaltılması
- b. Kâğıt üretiminin az olması
- c. Bilginin zor bulunması
- d. Yazılanların iyi korunamaması

18. Bir kitapta gördüğü yazıyı kâğıda kopyalamak isteyen bir öğrenci aşağıdaki teknolojik araçlardan hangisini kullanabilir?

- a. Matbaa makinesi
- b. Fotokopi makinesi
- c. Bilgisayar
- d. Projeksiyon

19. Hangi cümle okuduğun metni en iyi şekilde anlatmaktadır?

- a. Kitaplar artık matbaa makinesi ile çoğaltılmaktadır.
- b. Geçmişte yazı yazmak için kil tabletler kullanılıyordu.
- c. İnsanlar yazı yazmak için farklı malzemeler kullanmışlardır.
- d. Parşömenler hayvan derisinin işlenmesiyle yapılmıştır.

20. Aşağıda verilen örneklerin hangisinde metinde anlatılanlardan farklı bir yazı yazma aracından bahsedilmektedir?

- a. Kil tabletler kalıcı olması için ateşte pişirilmekteydi.
- b. Yazı yazmak için kâğıdı ilk olarak Çinliler kullanmıştır.
- c. Günümüzde çoğu yazar yazı yazmak için bilgisayarı kullanmaktadır.
- d. Hayvan derilerine yazılan yazılar oldukça kalıcı olmaktadır.

21. Okuduğunuz metne göre “**kodeks**” kelimesinin anlamı nedir?
- a- Hayvan derisinden yapılmış ince bir tabaka
 - b- Bitki liflerinden yapılmış ince bir malzeme
 - c- Kil tabletlerin ateşte pişirilerek kurutulması
 - d- Papirüs, parşömen ve kâğıttan oluşturulmuş kitap

22. Okuduğunuz metin ile ilgili verilen eşleştirmelerden hangisi **yanlıştır**?

- a. Yazı en güzel parşömene yazılmaktadır. – Özne yargı
- b. Hayvan derisinden yapılan yazma aracına parşömen denir. – Özne yargı
- c. Yazı yazmak çok güzel bir etkinliktir. – Özne yargı
- d. Kâğıdı Çinliler icat etmişlerdir.– Nesnel yargı

23. “*Ezgi, çok eski zamanlarda bile yazıların sadece kâğıda yazıldığını düşünüyordu.*” Buna göre Ezgi ile ilgili olarak ne söylenebilir?

- a. Ezgi'nin görüşleri ile metindeki görüşler benzerlik göstermektedir.
- b. Ezgi eskiden kullanılan yazma araç-gereçleri ile ilgili doğru bilgilere sahiptir.
- c. Ezgi'nin sahip olduğu bilgiler metindeki bilgilerden farklıdır.
- d. Ezgi metindeki bilgilerin çoğunu bilmektedir.

24. Aşağıdakilerden hangisi “Kitabın Serüveni” metninin yazarının amaçlarından **değildir**?

- a. İnsanları yazı araç gereçleri ile ilgili bilgilendirmek
- b. Eski yazı araç gereçlerinin nasıl yapıldığını öğretmek
- c. Matbaanın getirmiş olduğu yenilikleri göstermek
- d. Yazı yazarken kullanılan sembollerin nasıl oluştuğunu göstermek

- 25.

- I- İnsanlar tarih boyunca farklı malzemelere yazı yazmışlardır.
- II- Yazı yazmak en güzel etkinliklerden biridir.
- III- Kitapların çoğaltılması için matbaa makineleri icat edilmiştir.
- IV- Günümüzde bilgisayarlarla bilgiye kolay ulaşılmaktadır.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri okuduğunuz metin ile benzerlik göstermektedir?

- a. I-IV
- b. II-III
- c. II-IV
- d. I-III

26. Aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı okuduğunuz metinde **yoktur**?

- a. Kâğıdı ilk olarak kim bulmuştur?
- b. Kâğıttan önce insanlar yazılarını neye yazıyorlardı?
- c. Kitaplar ne ile çoğaltılabildi?
- d. Papirüslere ne ile yazı yazılıyordu?

27.

- İlk kitaplar insanlar tarafından elle yazılıyordu.
- Matbaanın icadı ile kitaplar çok sayıda ve daha çabuk çoğaltıldı.
- Günümüzde dijital ortamda kitaplar yayınlanmaya başlandı.

Yukarıda verilen fikirlerden hareketle aşağıdaki fikirlerden hangisine ulaşılabilir?

- a. İnsanlar kitapları farklı malzemelerden oluşturmuşlardır.
- b. İnsanlar her dönem kitap okumayı sevmişlerdir.
- c. Kitap yazmak çok uğraştırıcı bir iştir.
- d. Kitap oluşturmak geçmişten günümüze oldukça kolaylaşmıştır.

I. oturum sona ermiştir. Lütfen, cevaplarınızı kontrol ediniz.

Lütfen metni dikkatlice okuyunuz. Aşağıda yer alan 28-45 arasındaki soruları bu metni göz önüne alarak cevaplayınız.

TOPRAK

Toprak, yerkabuğunu oluşturan kayaların yani büyük kaya parçalarının çok uzun süreler içinde parçalanması sonucunda oluşur. Bu parçalanma fiziksel ve kimyasal yollardan gerçekleşebilir. Fiziksel parçalanma sıcaklık değişiklikleri, akarsular, rüzgâr, buzul gibi etkenlerin etkisiyle oluşur. Kimyasal parçalanma ise oksijen ve su gibi maddelerin kayaları etkilemesiyle meydana gelir.

Toprak sadece kayaç parçalarından oluşmaz. Toprakta hem organik hem de inorganik maddeler ayrıca su ve hava bulunur. Bitkilerin kökleri, hayvanların dışkıları, çürümüş yapraklar ve ölmüş böcekler organik maddeler arasındadır. İnorganik maddelerse kayaların parçalanması sonucu oluşan taş, çakıl, kum, mil, kil ve benzeri maddelerdir.

Toprak, canlılar için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü bitkiler toprakta büyür ve dünya üzerindeki tüm canlılara doğrudan veya dolaylı

olarak besin sağlar. Ancak akarsuların, yağışların ve rüzgârların etkisiyle toprak zaman içinde aşınır ve başka yerlere taşınır. Bu olaya erozyon adı verilir. Erozyon önemli toprak kayıplarına neden olur. Ayrıca toprağın verimliliğini kaybetmesine yol açar. Toprağın azalması ve verimsizleşmesi ise dünyamızdaki canlılar için önemli bir tehlikedir.

Bilim Çocuk Dergisi, Eylül 2012

Düzenlenmiştir.

28. Okuduğunuz metne göre toprak niçin bütün canlılar için önemlidir?

- Bütün canlılar bitkilerle beslendikleri için
- Bazı hayvanlar toprağa yuva yaptığı için
- Bitkilerin toprağa ihtiyaç duydukları için
- Toprakta farklı maddeler olduğu için

29. Aşağıdakilerden hangisi erozyona neden olan etkenlerden biri **değildir**?

- akarsular
- rüzgarlar
- yağışlar
- ormanlar

30. Metnin konusu nedir?

- Toprağın oluşumu ve önemi
- Toprakta bulunan maddeler
- Kayaçların parçalanma nedenleri
- Erozyon

31. “*Toprağın içinde birçok farklı madde bulunmaktadır.*”

Aşağıdaki ifadelerden hangisi yukarıdaki fikri destekler?

- Toprak uzun zamanda oluşmaktadır.
- Toprakta çürümüş yapraklar vardır.
- Rüzgâr, kayaçları parçalar.
- Erozyon toprak kaybına yol açmaktadır.

32. Metinden yola çıkarak aşağıdaki yargılardan hangisine **ulaşamaz**?

- Toprak insanlar için önemlidir.
- Toprak bitkilerin büyümesi için gereklidir.
- Topraktaki organik maddeleri canlıların atıkları oluşturmaktadır.
- Toprak, sadece kayaç parçalarından oluşmaktadır.

33. Metnin ana fikri nedir?

- Toprak canlılar için önemli bir maddedir.
- Toprak, büyük kayaçların parçalanması sonucu oluşmaktadır.
- Toprakta ölmüş ve çürümüş canlılar yer alır.
- Erozyon toprağın yok olmasına neden olmaktadır.

34. Aşağıdakilerden hangisi metinde ele alınan sorunlardan biridir?
- Toprağa çok fazla ilaç atılması
 - Toprağın erozyonla yok olması
 - Toprağın kirletilmesi
 - Tarım alanlarının yok edilmesi
35. Aşağıdaki davranışlardan hangisinin toprağa zararı **yoktur**?
- Pillerin toprağa atılması
 - Plastik şişelerin toprağa atılması
 - Meyve kabuklarının toprağa atılması
 - Tasarruf ampullerinin toprağa atılması
36. Metnin son paragrafında aşağıdakilerden hangisinin üzerinde durulmuştur?
- Toprağın oluşum aşamaları
 - Toprağın canlılar için önemi
 - Toprağın içindekilerin neler olduğu
 - Kayaçların nasıl parçalandıkları
37. Aşağıda öğrencilerin hazırladıkları projelerin isimlerine yer verilmiştir. Buna göre hangi proje doğrudan toprak ile ilgilidir?
- Akarsudan Elektrik Üretelim!
 - Hayvanları Koruyalım!
 - Haydi Ağaç Dikelim, Erozyonu Önleyelim!
 - Kağıtlar Çöpe Değil, Geri Dönüşüme!
38. “**Erozyon**” kavramının anlamı hangi seçenekte doğru verilmiştir?
- Toprağın zamanla verimsizleşmesidir.
 - Toprakta meydana gelen kaymadır.
 - Toprağın rüzgar, akarsu etkisiyle aşınması ve taşınmasıdır.
 - Topraktaki kayaçların zamanla parçalanmasıdır.
39. Metin ile ilgili verilen eşleştirmelerden hangisi doğrudur?
- Toprak organik ve inorganik maddelerden oluşur. – Özel yargı
 - Topraktan heykeller yapmak çok zevklidir. – Özel yargı
 - Erozyon toprağın verimini azaltmaktadır. – Özel yargı
 - Toprakta yürüme çok severim.-Nesnel yargı
40. Aşağıdakilerden hangisi toprağın parçalanmasını sağlayan fiziksel etkenlerden **değildir**?
- rüzgar
 - buzul
 - sıcaklık değişikliği
 - oksijen
41. Toprak metninin yazarı neyi hedeflemiş olabilir?
- Toprak ile ilgili insanları bilgilendirmeyi
 - Okuyan insanların hoş vakit geçirmelerini sağlamayı
 - Toprak ile ilgili duyduğu duyguları anlatmayı
 - Toprağın daha iyi nasıl ekileceğini göstermeyi

42. “Ali, evlerinin bahçesinde çiçek ve sebze yetiştirmekten çok hoşlanmaktadır. Günün belli bir bölümünü toprağı sulamak ve havalandırmak ile geçirmektedir. Ancak Ali, oyuncak arabasının pilleri bittikten sonra bunları bahçeye atmaktadır. Çünkü pillerin toprağı kirlettiğini bilmemektedir. Ali “Toprak” metnini okumasına rağmen bu davranışa devam etmektedir.”

Buna göre Ali’nin bu davranışını engellemek için aşağıdaki bilgilerden hangisine “Toprak” metninde yer verilebilir?

- Pillerin içinde hangi maddelerin olduğuna
- Pillerin toprağı olan etkisine
- Pillerin kullanıldığı yerlere
- Pillerin nasıl yapıldığına

43. Aşağıdaki başlıklardan hangisi bu metin için daha uygun olur?

- Erozyon
- İnorganik maddeler
- Topraktaki canlılar
- Toprağıın oluşumu

44. Okuduğunuz metnin ikinci paragrafında yer alan temel fikir nedir?

- Toprağıın içinde farklı maddeler bulunmaktadır.
- Toprak canlılar için önemlidir.
- Toprağıın korunması gerekmektedir.
- Kayaçlar farklı şekillerde parçalanmaktadır.

45. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde organik ve inorganik maddeler bir arada verilmiştir?

- Kaya-kum
- Ölmüş böcekler-bitki kökleri
- çürümüş yapraklar-çakıl
- taş-mil

II. oturum sona ermiştir. Lütfen, cevaplarınızı kontrol ediniz.

EK 6

BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDE ANA FİKİR BELİRLEME TESTİ

Lütfen aşağıdaki metni dikkatlice okuyunuz. Aşağıda yer alan 1-10 arası soruları bu metni göz önüne alarak cevaplayınız.

ZAMANI ÖLÇME

İnsanlar geçmişte zamanı ölçmek için birçok yöntem kullanmışlardır. İnsanlar ilk olarak nesnelerin gölge boylarının gün içinde değiştiğini fark ettiler. Bunu fark etmeleriyle birlikte toprağa sapladıkları bir çubuğun gölge boyunu ve yönünü izleyerek zamanı ölçmeye çalıştılar. Bunlar güneş saatinin ilk örnekleriydi.

Güneş saatleri, genellikle daire şeklinde bir taş ve ortada bulunan bir işaret çubuğundan oluşurdu. Taşın üzerinde zamanı gösteren sayılar ve simgeler yer alırdı. İşaret çubuğunun gölgesinin hangi sayı ve simgelere denk geldiğine göre zaman belirlenirdi.

İnsanlar tarih boyunca güneş saatinden farklı olarak su saati, kum saati ve mum saati gibi saatleri geliştirdiler. İlk su saatleri büyük bir kaptan oluşuyordu. İç yüzeyinde işaretler bulunan bu kaplardaki su, küçük bir delikten yavaş yavaş dışarı

boşalıyordu. Böylece zamanın ne kadar ilerlediği işaretlere bakılarak anlaşılıyordu.

Mum saatlerinde zamanı ölçmek için üzeri belirli aralıklarla işaretlenmiş çok uzun bir mum kullanılıyordu. Bu mum yakıldıktan sonra yavaş yavaş eriyordu. Mumun üzerindeki işaretlere bakılarak ne kadar zaman geçtiği anlaşılabilirdi.

Kum saatleri iki bölümlü bir cam hazneden oluşurdu. Bu haznenin içinde bir miktar ince kum bulunurdu. Bu kumun üstteki haznedeki alttakine akmasına göre zaman hesaplanırdı.

Bilim Çocuk Dergisi, Aralık 2011

Düzenlenmiştir

1) Okuduğunuz metnin konusunu aşağıya yazınız.

.....
.....

2) Güneş saati ile ilgili verilen bilgilerden hangisi okuduğunuz metinde yer almamaktadır?

A) Kapalı havalarda çalışmamaktadır.

B) Gölge boyuna göre zamanı ölçmektedir.

C) İlk olarak toprağa çubuk saplayarak yapılmıştır.

D) Gölge boyunun değişmesinin fark edilmesi ile oluşturulmuştur.

- 3) Okuduğunuz metinde genel olarak aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmektedir?
- A) Geçmişte insanların nasıl yaşadıklarından
- B) Zamanın en iyi nasıl ölçüldüğünden
- C) Kum saatini ilk kimlerin kullandığından
- D) Zamanın geçmişte nasıl ölçüldüğünden

- 4) -*İnsanlar, gölge boyundan yararlanarak güneş saatini oluşturdular.*
- *İnsanlar, büyük kaplardan suyu boşaltarak zamanı ölçmeye çalıştılar.*
- *İnsanlar, mum ve kum gibi maddelerden saatler oluşturdular.*

Yukarıda verilen yardımcı fikirlerden hareketle hangi ana fikre ulaşılabilir? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 5) Okuduğunuz metnin **dördüncü paragrafında** anlatılmak isteneni açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 6) Okuduğunuz metnin **ikinci paragrafında** güneş saatinin hangi yönü vurgulanmıştır?
- A) yararları
- B) şekli
- C) zamanı nasıl ltğ
- D) simge ve sembollerin anlamı

- 7) - *iki bölümlü cam hazne*
- *akıcı bir madde*
- *maddenin st haznedeki alt hazneye akması*

Yukarıda verilen bilgiler hangi saat çeşidine aittir?

- A) Su saati C) Mum saati
- B) Kum saati D) Güneş saati

- 8) Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metnin konusunu desteklemez?
- A) Eskiden insanlar zamanı güneşe göre belirliyorlardı.
- B) İnsanlar zamanı ölçmek için farklı yöntemler kullanmışlardır.
- C) Zaman geçmişte farklı araçlarla ölçülmekteydi.
- D) Geçmişte zamanı ölçmek insanların en önemli ihtiyacıydı.

- 9) Aşağıdaki ifadelerden hangisi okuduğunuz metnin ana fikrini desteklemez?

- A) Zaman ilk olarak güneşten yararlanarak ölçülüyordu.
- B) Geçmişte insanlar mağaralarda yaşıyordu.
- C) Kum saati belli zaman aralığını ölçüyordu.
- D) Zamanı ölçmek için sudan yararlanılıyordu.

- 10) Okuduğunuz metne göre **güneş saatinin** iki özelliğini aşağıya yazınız.

-
-
-
-
-
-

Lütfen aşağıdaki metni dikkatlice okuyunuz. Aşağıda yer alan 11-20 arası soruları bu metni göz önüne alarak cevaplayınız.

DIŞLERİMİZ

Dişlerimiz hayatımızda önemli bir yere sahiptir. İlk dişlerimiz genellikle biz altı aylıkken çıkmaya başlar. Süt dişleri adı verilen bu geçici dişlerin sayısı yirmidir. Bu dişler, kalıcı dişler çıkana kadar beslenmemizi ve konuşmamızı sağlar. Altı yaşlarımızdayken süt dişlerimiz düşerek yerlerini kalıcı dişlere bırakır.

Yetişkinlerin otuz iki kalıcı dişi olur. Her birinin yapısı ve görevi farklıdır. Önde bulunan kesici dişlerimiz yiyecekleri kesmemizi sağlar. Bu yüzden ince ve keskindirler. Bunların iki yanında birer köpek dişi bulunur. Bunlar sivri dişlerdir ve yiyecekleri koparmamızı sağlarlar. En arkada da azı dişlerimiz vardır. Azı dişlerimizin üzerleri girintili çıkıntılıdır ve yiyecekleri çiğneyerek ezmemizi sağlar.

Yediğimiz besinler ilk olarak dişlerimiz tarafından parçalanır ve ezilir. Bu nedenle dişlerimiz oldukça serttir. Dişimizin en dışında dişimizi kaplayan mine tabakası bulunur. Mine tabakası vücudumuzda bulunan en sert

dokudur. Hatta kemiklerimizden bile daha serttir.

Mine tabakası dişimizin içindeki dokuları korur. Ancak dişlerimizi iyi fırçalamadığımızda iş biraz değişir. Çünkü bazı bakteriler ağızımızdaki yiyecek ve içecek artıklarını kullanarak asitli maddeler oluştururlar. Bu asitli maddeler, mine tabakasının bozulmasına neden olur. Bunun sonucunda da dişlerimiz çürümeye başlar.

*Bilim Çocuk Dergisi, Kasım 2011
Düzenlenmiştir.*

11) Okuduğunuz metnin konusunu aşağıya yazınız.

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

12) Okuduğunuz metnin ana fikrini aşağıya yazınız.

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

13) Aşağıdaki konulardan hangisine okuduğunuz metinde

değilmemiştir?

- A) Süt dişleri
- B) Dişlerin çeşitleri
- C) Çürüklerin oluşumu
- D) Dişlerin korunması

14)

- Kesici dişlerimiz yiyecekleri kesmemizi sağlar.

- Azı dişlerimiz besinleri öğütmemizi sağlar.

- Köpek dişlerimiz besinleri parçalamamızı sağlar.

Yukarıda verilen yardımcı fikirlerden hareketle hangi ana fikre ulaşılabilir. Yazınız.

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

15) Okuduğunuz metnin **ikinci paragrafının** ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Azı dişlerimiz ağızımızın arkasındadır.
- B) Yetişkinlerde farklı yapı ve görevlerde dişler bulunur.
- C) Kesici dişlerimiz besinleri kesmemize yarar.
- D) Önde bulunan dişlerimiz kesici dişlerdir.

16) Okuduğunuz metne göre **mine tabakasının** iki özelliğini aşağıya yazınız.

-
-

17) “Çocuklarda altı yaşına kadar sadece süt dişleri bulunur.”

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümle ile ilgilidir?

- A) Süt içmek diş sağlığımız için önemlidir.
- B) Yetişkinlerde otuz iki kalıcı diş bulunur.
- C) Süt dişleri altı aylıkken çıkmaya başlar.
- D) Dişlerimiz yiyecekleri parçalamayı sağlar.

18) -Dişler, besinleri parçalamamızı sağlar.

-Dişler, konuşmamızı sağlar.

-Dişler, güzel görünmemizi sağlar.

Yukarıda verilen yardımcı fikirlerden hareketle hangi ana fikre ulaşılabilir? Yazınız.

-
-
-

19) Okuduğunuz metnin **son paragrafında** aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmektedir?

- A) Çürüklerin nasıl oluştuğundan
- B) Mine tabakasının özelliklerinden
- C) Dişlerimizin yapısından
- D) Dişlerin nasıl fırçalanması gerektiğinden

20) Okuduğunuz metinden “Dişlerimiz farklı şekillere sahiptir.” fikrini destekleyen iki örnek yazınız.

-
-

Lütfen aşağıdaki metni dikkatlice okuyunuz. Aşağıda yer alan 21-30 arası soruları bu metni göz önüne alarak cevaplayınız.

BEDEN DİLİ

Duygu ve düşüncelerimizi birbirimize yalnızca sözcüklerle mi anlattığımızı düşünüyorsunuz? Öyleyse yanılıyorsunuz. Biz fark etmesek de ağızımızdan çıkan neredeyse her sözcüğe ya da her

cümleye eşlik eden ikinci bir dil vardır: Beden dili.

Araştırmalar bedenimizle yaptığımız hareketlerin duygu ve düşüncelerimizi anlatmakta sözcükler kadar etkili olduğunu göstermektedir. Bazen biz daha sözcüklerle kendimizi ifade etmeye çalışırken bedenimiz duygularımızı, düşüncelerimizi karşımızdaki kişiye aktarmıştır bile. Bunu sağlayan şey beden dilimizdir.

Bu dilde beden duruşları, hareketler, yüz ifadeleri ve göz hareketleri birer araçtır. Bu araçları çoğu zaman farkında olmadan kullanırız. Böylece birbirimizin duygu ve düşüncelerine ilişkin fikir edinmiş oluruz. Örneğin, başını kaşıyan birinin aklına takılan bir şey olduğunu, başı öne eğik hızlı hızlı oradan oraya yürüyen birinin huzursuz olduğunu, gülümseyerek hoplayıp zıplayan birinin de neşeli olduğunu düşünürüz.

Beden dili ilişkilerimizde çok önemlidir. Bir arkadaşımıza arkamızı dönüp oturduğumuzda arkadaşımız onu umursamadığımızı düşünebilir. Bilim adamları, karşımızdaki insan konuşurken kollarımızı bağlamamızın onunla iletişime geçmek istemediğimizin bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle

beden dilini etkili kullanmak insan ilişkilerinde önemlidir.

Bilim Çocuk Dergisi

Nisan 2012 – Düzenlenmiştir

21) Aşağıya okuduğunuz metin için farklı bir başlık yazınız.

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

22) Okuduğunuz metnin ana fikri nedir? Yazınız.

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

23) “*Beden dilimizle, konuşmadan birçok şey anlatabiliriz.*” Aşağıdaki örneklerden hangisi bu ifadeyi desteklemektedir?

- A) Çok sevdiğimiz bir masalı sınıfta anlatmak
- B) Telefonda arkadaşımızla konuşmak
- C) Annemizin hayır anlamında kaşlarını yukarı kaldırması
- D) Uzaktaki akrabalarımızla mektuplaşmak

24) Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmektedir?

- A) Dilimizin güzelliğinden
- B) Bedenimizin neminden
- C) Dilin ilişkilerimizdeki öneminden
- D) Bedenimizin anlattıklarından

25) Okuduğunuz metnin **son paragrafının** ana fikrini aşağıya yazınız.

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

26) Beden dilini dikkatli kullanmazsak karşılaşabileceğimiz sorunlara okuduğunuz metinden iki örnek yazınız.

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

27) Okuduğunuz metne göre beden dilimizi kullanırken nelerden yararlanınız? Bunlardan en az üç tanesini yazınız.

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

28) Okuduğunuz metnin **nc paragrafında** aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmektedir?

- A) Bedenimizi nasıl koruyacağımızdan
- B) Duygu ve düşüncelerimizin öneminden
- C) Beden dilinin nasıl kullanıldığından
- D) Konuşmanın gereksiz olduğundan

29) - *Başını kaşıyan birinin aklına bir Şey takılmış olduğunu anlarız.*

- *Başını eğmiş hızlı hızlı yürüyen birinin huzursuz olduğunu anlarız.*

- *Hoplayıp zıplayan birinin mutlu olduğunu anlarız.*

Yukarıda verilen örneklerden hareketle hangi fikre ulaşabiliriz?

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

- 30) Aşağıdaki ifadelerden hangisi beden dilinin insan ilişkilerindeki önemini **belirtmez?**
- A) İnsanlarla konuşurken kelimeler kadar beden dilini de kullanırız.
- B) Beden dili bazen kelimelerden daha çok şey anlatmamızı sağlar.
- C) Bedenimizle yaptığımız hareketlerin bir anlamı vardır.
- D) Beden dili ile her şeyi rahatça anlatabiliriz.

TEST BİTTİ! Lütfen cevaplarınızı kontrol ediniz...

EK 7**BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDE ANA FİKİR BELİRLEME TESTİ
AÇIK UÇLU SORULAR PUANLAMA ANAHTARI**

| Kazanım ve Sorular | Yanlış Cevap 0 Puan | Kısmen Doğru Cevap 1 Puan | Doğru Cevap 2 Puan |
|---|--|--|---|
| <p>Kazanım: Okuduklarının konusunu belirler.</p> <p>Soru 1- Okuduğunuz metnin konusunu aşağıya yazınız.</p> | <p>Öğrenci okuduğu metnin konusunu tam olarak ortaya koymayan, metnin tamamını yansıtmayan cevaplar vermiştir.</p> <p>Olası yanlış cevaplar: Saatin nasıl olduğu güneş saati, kum saati, mum saati, su saati Saatlerin önemi</p> <p>Ayrıca; saatlerin nasıl işlediğini anlatan cevaplar, ana fikri belirten cevaplar, çok genel cevaplar (zaman, geçmişte yaşam), yanlış cevap olarak değerlendirilir.</p> | <p>Öğrenci okuduğu metinde ele alınan olay, düşünce ya da durumun belli bir kısmını doğru bir şekilde ortaya koymaktadır.</p> <p>Örnek cevaplar: İnsanların zamanı ölçmek için kullandıkları şeyler Zaman ve saat Geçmişten günümüze saatler Zamanın nasıl ölçüldüğü Saatler Saatlerin nasıl çalıştığı</p> | <p>Öğrenci okuduğu metinde ele alınan olay, düşünce ya da durumu doğru bir şekilde ortaya koymaktadır.</p> <p>Örnek cevaplar: Metnin konusu zamanı ölçmedir. Metnin konusu zamanı ölçme araçlarıdır. Eski saatler, Eski saatlerin nasıl çalıştığı, Zamanı ölçmek için kullanılan yöntemler, Geçmişte zamanı nasıl ölçtüğümüz, Zamanı ölçme araçlarındaki değişiklik İnsanların kullandıkları saatler</p> |
| <p>Kazanım: Okuduklarının ana fikrini belirler.</p> <p>Soru 4- -İnsanlar, gölge boyundan yararlanarak güneş saatini oluşturdular. - İnsanlar, büyük kaplardan suyu boşaltarak zamanı ölçmeye çalıştılar. - İnsanlar, mum ve kum gibi maddeleri kullanarak farklı saatler oluşturdular.</p> <p>Yukarıda verilen yardımcı fikirlerden hareketle hangi ana fikre ulaşılabilir?</p> | <p>Öğrenci, yardımcı fikirlerden hareketle ana fikre ulaşamamıştır. Yardımcı fikirlerin tekrarı, ilgili olmayan başka fikirler cevap olarak verilmiştir.</p> <p>Olası yanlış cevaplar: Güneş saati gölge boyundan hesaplanmaktadır. Kum ve mum gibi maddelerle farklı saatler oluşturdular. Zamanla saatleri değiştirmişlerdir. Zaman geçtikçe değişik maddelerden saat yapılmıştır.</p> | <p>Öğrenci, cevabı bir cümle ile ifade etmemekte veya ana fikri tam yansıtmamaktadır.</p> <p>Örnek cevaplar: Zamanı farklı araçlarla ölçme Farklı yöntemlerle zamanı ölçme Saatlerin değişimi Saatin gelişimi İnsanların geçmişte zamanı ölçmek için kullandığı şeyler</p> | <p>Öğrenci verilen yardımcı fikirlerden hareketle ana fikre ulaşmıştır.</p> <p>Örnek cevaplar: İnsanlar, birçok yöntem kullanarak zamanı ölçmeye çalışmışlardır. İnsanlar, zamanı farklı yöntemlerle ölçmüşlerdir. Değişik maddeler kullanarak saatler oluşturulmuştur. Yardımcı fikirlerden hareketle çıkarılabilecek farklı ana fikirler doğru olarak kabul edilir. Örneğin, eskiden zamanı ölçmek çok zordu, gibi.</p> |

| Kazanım ve Sorular | Yanlış Cevap 0 Puan | Kısmen Doğru Cevap 1 Puan | Doğru Cevap 2 Puan |
|---|--|--|---|
| <p>Kazanım: Okuduklarının ana fikrini belirler.</p> <p>Soru 5- Okuduğunuz metnin dördüncü paragrafında, yazar kısaca ne anlatmaktadır?</p> | <p>Öğrenci, metinden hareketle ana fikre ulaşamamıştır. Dördüncü paragraftaki cümleler yanıt olarak verilmiştir.</p> <p>Olası yanlış cevaplar: Mum saatinde uzun bir mum kullanılmaktadır. Mum saati zamanı ölçmek için üzeri belli aralıklarla işaretlenmiştir. Mumun geçmişte nasıl kullanıldığı</p> | <p>Öğrenci, cevabı bir cümle ile ifade etmemekte veya ana fikri tam yansıtmamaktadır.</p> <p>Örnek cevaplar: Mum saatinin çalışması Mum saatinin zamanı ölçmesi Mum saati anlatılmaktadır. Mum saatinin özellikleri anlatılmaktadır.</p> | <p>Öğrenci, “Zamanı Ölçme” metninin dördüncü paragrafındaki ana fikre ulaşmıştır.</p> <p>Örnek cevaplar: Yazar, mum saatinin zamanı nasıl ölçtüğünü anlatmaktadır. Mum saatinin nasıl çalıştığı anlatılmaktadır. Mum saatinin işleyişi anlatılmaktadır. Mum saatinin kullanımı ve özellikleri anlatılmaktadır.</p> |
| <p>Kazanım: Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.</p> <p>Soru 10- Okuduğunuz metne göre güneş saatinin iki özelliğini aşağıya yazınız.</p> | <p>Öğrenci, güneş saatinin özelliklerinin tam olarak vermemiş, yanlış vermiş veya genel cevaplar vermiştir.</p> <p>Olası yanlış cevaplar: Güneş’ten yararlanır. Zamanı ölçer. Güneş olmadığında çalışmaz.</p> | <p>Öğrenci en az bir özelliği tam olarak ifade eder.</p> | <p>Öğrenci metnin ilk iki paragrafından yararlanarak güneş saatinin iki özelliğine ulaşır. Güneş saatinin özelliklerini anlaşılır bir şekilde ifade eder.</p> <p>Örnek cevaplar: Güneş saatleri, genellikle daire şeklinde bir taş ve ortada bulunan bir işaret çubuğundan oluşur. Taşın üzerinde zamanı gösteren sayılar ve simgeler yer alır. İşaret çubuğunun gölgesinin hangi sayı ve simgelere denk geldiğine göre zaman belirlenir. Bu özelliklerden iki tanesi öğrenci cevabında yer alır.</p> |

| Kazanım ve Sorular | Yanlış Cevap 0 Puan | Kısmen Doğru Cevap 1 Puan | Doğru Cevap 2 Puan |
|--|---|---|--|
| <p>Kazanım: Okuduklarının konusunu belirler.</p> <p>Soru 11- Okuduğunuz metnin konusunu aşağıya yazınız.</p> | <p>Öğrenci okuduğu metnin konusunu tam olarak ortaya koymayan, metnin tamamını yansıtmayan cevaplar vermiştir.</p> <p>Olası yanlış cevaplar: Diş sağlığı Dişlerimiz hakkında bilgiler Dişleri koruma Dişleri fırçalama</p> | <p>Öğrenci okuduğu metinde ele alınan olay, düşünce ya da durumun belli bir kısmını doğru bir şekilde ortaya koymaktadır.</p> <p>Örnek cevaplar: Dişlerin yapısı Dişlerimizin çeşitleri Dişlerimizin görevleri Dişlerimizin gelişimi</p> | <p>Öğrenci okuduğu metinde ele alınan olay, düşünce ya da durumu doğru bir şekilde ortaya koymaktadır.</p> <p>Örnek cevaplar: Dişlerimiz Dişlerimizin önemi Dişlerimizin hayatımızdaki yeri Dişlerimizin özellikleri</p> |
| <p>Kazanım: Okuduklarının ana fikrini belirler.</p> <p>Soru 12- Okuduğunuz metnin ana fikrini aşağıya yazınız.</p> | <p>Öğrenci, metinden hareketle ana fikre ulaşamamıştır.</p> <p>Olası yanlış cevaplar: Dişlerimizin nasıl oluştuğudur. Dişlerimize dikkat etmeliyiz.</p> | <p>Öğrenci, cevabı bir cümle ile ifade etmemekte veya ana fikri tam yansıtmamaktadır.</p> <p>Örnek cevaplar: Dişlerimizin önemi Dişlerimizin özellikleri</p> | <p>Öğrencinin “Dişlerimiz” metninin ana fikrine ulaşması beklenir. Metnin ilk paragrafında metnin ana fikri açık olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerden açık olarak ifade edilen bu ana fikri ya da kendi oluşturdukları ana fikri yazmaları beklenir.</p> <p>Örnek cevaplar: Dişlerimiz hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Dişlerimiz bizim için önemlidir.</p> |
| <p>Kazanım: Okuduklarının ana fikrini belirler.</p> <p>Soru 14- - Kesici dişlerimiz yiyecekleri kesmemizi sağlar. - Azı dişlerimiz besinleri öğütmemizi sağlar. - Köpek dişlerimiz besinleri parçalamamızı sağlar.</p> <p>Yukarıda verilen yardımcı fikirlerden hareketle hangi ana fikre ulaşılabilir? Yazınız.</p> | <p>Öğrenci, yardımcı fikirlerden hareketle ana fikre ulaşamamıştır. Yardımcı fikirlerin tekrarı, ilgili olmayan başka fikirler cevap olarak verilmiştir.</p> <p>Olası yanlış cevaplar: Dişlerimizin önemi anlatılıyor. Köpek dişlerimizin besinleri parçalamasını anlatıyor. Dişlerimizin görevleri</p> | <p>Öğrenci, cevabı bir cümle ile ifade etmemekte veya ana fikri tam yansıtmamaktadır.</p> <p>Örnek cevaplar: Dişlerimizin farklı görevleri Çeşitli dişlerimiz vardır. Dişlerin özellikleri Dişerimizin yemek yerkenki görevleri Dişlerimizin hangi görevi yaptığı</p> | <p>Öğrenci verilen yardımcı fikirlerden hareketle ana fikre ulaşmıştır.</p> <p>Örnek cevaplar: Dişlerimizin farklı görevleri vardır. Dişlerimiz yiyeceklerin parçalanmasını sağlar. Her dişin kendine ait bir işi vardır. Dişlerimiz birçok iş yapmaktadır. Her dişimizin farklı bir özelliği vardır. Bütün dişler yemek yememize yardımcı olur.</p> |

| Kazanım ve Sorular | Yanlış Cevap 0 Puan | Kısmen Doğru Cevap 1 Puan | Doğru Cevap 2 Puan |
|---|--|--|--|
| <p>Kazanım: Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.</p> <p>Soru 16- Okuduğunuz metinde yer alan mine tabakasının iki özelliğini aşağıya yazınız.</p> | <p>Öğrenci hiçbir özelliği tam olarak aktaramamıştır.</p> | <p>Öğrenci en az bir özelliği tam olarak ifade eder.</p> | <p>Öğrenci, metinden yer alan özelliklerden iki tanesini yazar.</p> <p>Örnek cevaplar:</p> <p>Vücudumuzdaki en sert yapıdır.</p> <p>Dişimizin içindeki dokuları korur.</p> <p>Dişimizin dış yüzeyinde bulunur.</p> |
| <p>Kazanım: Okuduklarının ana fikrini belirler.</p> <p>Soru 18</p> <p><i>-Dişler, besinleri parçalamamızı sağlar.</i></p> <p><i>-Dişler, konuşmamızı sağlar.</i></p> <p><i>-Dişler, güzel görünmemizi sağlar.</i></p> <p>Yukarıda verilen yardımcı fikirlerden hareketle hangi ana fikre ulaşılabilir. Yazınız.</p> | <p>Öğrenci, yardımcı fikirlerden hareketle ana fikre ulaşamamıştır. Yardımcı fikirlerin tekrarı, ilgili olmayan başka fikirler cevap olarak verilmiştir.</p> <p>Olası yanlış cevaplar:</p> <p>Dişlerimizin özellikleri</p> <p>Dişlerimiz olmadan bir şey yapamayız.</p> <p>Dişlerimiz farklı özelliklere sahiptir.</p> <p>Dişlerimizin ne yaptığı belirtiliyor.</p> <p>Dişler çoğu şeyi yapmayı sağlar.</p> <p>Dişlerimizi sağlıklı tutmalıyız.</p> <p>Dişler kolaylık sağlar.</p> | <p>Öğrenci, cevabı bir cümle ile ifade etmemekte veya ana fikri tam yansıtmamaktadır.</p> <p>Örnek cevaplar:</p> <p>Dişlerimizin önemi</p> <p>Dişin yararları</p> <p>Dişin yardımcıları</p> <p>Dişin görevi ve önemi</p> | <p>Öğrenci verilen yardımcı fikirlerden hareketle ana fikre ulaşmıştır.</p> <p>Örnek cevaplar:</p> <p>Dişlerimizin farklı görevleri vardır.</p> <p>Dişlerimiz birçok işe yaramaktadır.</p> <p>Dişlerimiz hayatımızda önemli bir yere sahiptir.</p> |
| <p>Kazanım: Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.</p> <p>Soru 20- Okuduğunuz metinden “<i>Dişlerimiz farklı şekillere sahiptir.</i>” fikrini destekleyen iki örnek yazınız.</p> | <p>Öğrenci hiçbir özelliği tam olarak yansıtamamıştır.</p> | <p>Öğrenci en az bir özelliği tam olarak ifade etmektedir.</p> | <p>Öğrencinin metinden yararlanarak verilen fikre ait iki örneği yazması beklenir.</p> <p>Örnek cevaplar:</p> <p>Azı dişlerimiz girintili çıkıntılıdır.</p> <p>Köpek dişlerimiz sivridir.</p> <p>Kesici dişlerimiz incedir.</p> |

| Kazanım ve Sorular | Yanlış Cevap 0 Puan | Kısmen Doğru Cevap 1 Puan | Doğru Cevap 2 Puan |
|---|--|--|---|
| <p>Kazanım: Okuduklarının konusunu belirler.</p> <p>Soru 21- Aşağıya okuduğunuz metin için farklı bir başlık yazınız.</p> | <p>Öğrenci, okuduğu metnin konusunu yansıtmayan başlıklar belirlemiştir.</p> <p>Olası yanlış cevaplar:</p> <p>Bedenimiz</p> <p>Dil Çeşitleri</p> <p>Dilimiz</p> <p>Dilimizi Öğrenelim</p> <p>Vücut Dili</p> | <p>Öğrenci okuduğu metinde ele alınan olaya, düşünceye ya da duruma kısmen uyan bir başlık belirlemiştir.</p> <p>Örnek cevaplar:</p> <p>Hayatımızdaki Başka Diller</p> <p>Etkili Dilimiz</p> <p>Yaşamımızdaki Diller</p> <p>Yüz İfadelerimiz</p> <p>Farklı Diller</p> <p>Yeni Bir Dil Öğreniyorum</p> <p>Duygu Dili</p> | <p>Öğrenci, okuduğu metinde ele alınan olaya, düşünceye ya da duruma uygun bir başlık belirlemiştir.</p> <p>Örnek cevaplar:</p> <p>Beden Dilinin Önemi</p> <p>Diğer Dilimiz</p> <p>Beden Konuşması</p> <p>Beden Dilini Öğreniyorum</p> <p>Hareket Dili</p> <p>İkinci Dil</p> <p>İki farklı Dil</p> |
| <p>Kazanım: Okuduklarının ana fikrini belirler.</p> <p>Soru 22- Okuduğunuz metnin okuyucuya vermek istediği mesaj nedir? Yazınız.</p> | <p>Öğrencinin metnin yardımcı fikirlerine yaptıkları vurgular, ana fikri yansıtmayan sadece beden diline yapılan vurgular yanlış olarak kabul edilir.</p> <p>Olası yanlış cevaplar:</p> <p>Beden dilini anlatmak istiyor.</p> <p>Beden dilinin etkili kullanımı</p> <p>Bedenimizin önemi</p> | <p>Öğrenci cevapları bir cümle ile ifade edilmemekte veya ana fikri tam yansıtmamaktadır.</p> <p>Örnek cevaplar:</p> <p>İnsanların el, kol hareketleriyle insanlarla konuşması</p> <p>Beden dili ilişkilerimizde önemlidir.</p> <p>Beden dili ile konuşabiliriz.</p> <p>Sadece konuşarak değil yüzümüz ile de duyguları anlatırız.</p> | <p>Öğrenci, yazarın okuyucuya vermek istediği mesajı bir cümle olarak ifade etmiştir. Burada amaç öğrencinin ana fikre vurgu yapmasıdır.</p> <p>Metnin ana fikri, beden dilinin duygu ve düşüncelerimizi anlatmakta sözcükler kadar etkili olduğudur.</p> <p>Örnek cevaplar:</p> <p>Bedenimiz ile düşüncelerimizi ifade ettiğimizi anlatmaktadır.</p> <p>Beden dilimizin konuşmak kadar etkili olduğu anlatılıyor.</p> <p>Beden dilinin duygu, düşüncelerimizi anlattığı anlatılmaktadır.</p> |

| Kazanım ve Sorular | Yanlış Cevap 0 Puan | Kısmen Doğru Cevap 1 Puan | Doğru Cevap 2 Puan |
|---|---|--|---|
| <p>Kazanım: Okuduklarının ana fikrini belirler.</p> <p>Soru 25- Okuduğunuz metnin son paragrafının ana fikrini aşağıya yazınız.</p> | <p>Öğrenci paragraftan örnekler vermiştir, diğer paragraflardan alıntılar yapmıştır.</p> <p>Olası yanlış cevaplar:</p> <p>Bir arkadaşımıza arkamızı dönüp oturmamamız gerekir.</p> <p>Beden dilimiz, duygu ve düşüncelerimizi anlatmamızı sağlar.</p> | <p>Öğrenci, cevabı bir cümle ile ifade etmemekte veya ana fikri tam yansıtmamaktadır.</p> <p>Örnek cevaplar:</p> <p>İlişkilerimizde önemli olduğu</p> <p>Beden dilinin çok önemli olduğu</p> <p>Beden dili önemlidir.</p> <p>Beden dilinin önemi belirtilmektedir.</p> <p>Beden dilini etkili kullanmalıyız.</p> | <p>Öğrenci, son paragrafının ana fikrine ulaşmıştır.</p> <p>Örnek cevap:</p> <p>Beden dili insan ilişkilerinde önemlidir.</p> |
| <p>Kazanım: Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.</p> <p>Soru 26- Okuduğunuz metinde beden dilini dikkatli kullanmazsak karşılaşılabileceğimiz sorunlardan bahsedilmiştir. Bu sorunların neler olduğuna dair metinden iki örnek yazınız.</p> | <p>İki özelliğe de değinmemiş cevaplar yanlış olarak kabul edilir.</p> | <p>Öğrenci en az bir özelliği tam olarak ifade eder.</p> | <p>Öğrenci, metinde verilen beden dilini dikkatli kullanmazsak karşılaşılabileceğimiz sorunları tam olarak yazar.</p> <p>Örnek cevaplar:</p> <p>Bir arkadaşımıza arkamızı dönüp oturduğumuzda arkadaşımız onu umursamadığımızı düşünebilir.</p> <p>Karşımızdaki insan konuşurken kollarımızı bağlamamız onunla iletişime geçmek istemediğimiz anlamına gelir.</p> |
| <p>Kazanım: Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.</p> <p>Soru 27- Okuduğunuz metne göre beden dilimizi kullanırken hangi araçlardan yararlanırsınız? En az üç tanesini yazınız.</p> | <p>Öğrenci hiçbir özelliği belirtmemiştir.</p> | <p>Öğrenci en az bir özelliği tam olarak ifade etmiştir.</p> | <p>Öğrencinin metinden yararlanarak beden dilini kullanırken hangi araçlardan yararlandığını tam olarak yazması beklenir.</p> <p>Örnek cevap:</p> <p>Beden duruşları, hareketler, yüz ifadeleri ve göz hareketleri</p> |

| Kazanım ve Sorular | Yanlış Cevap 0 Puan | Kısmen Doğru Cevap 1 Puan | Doğru Cevap 2 Puan |
|---|--|--|--|
| <p>Kazanım: Okuduklarının ana fikrini belirler.</p> <p>Soru 29</p> <p>- <i>Başını kaşıyan birinin aklına bir şey takılmış olduğunu anlatır.</i></p> <p>- <i>Başını eğmiş hızlı hızlı yürüyen birinin huzursuz olduğunu anlatır.</i></p> <p>- <i>Hoplayıp zıplayan birinin mutlu olduğunu anlatır.</i></p> <p>Yukarıda verilen örneklerden hareketle hangi ana fikre ulaşabiliriz?</p> | <p>Öğrenci, yardımcı fikirlerden hareketle ana fikre ulaşamamıştır. Yardımcı fikirlerin tekrarı, ilgili olmayan başka fikirler cevap olarak verilmiştir.</p> <p>Olası yanlış cevaplar:</p> <p>Beden dili hareketle yapılır.</p> <p>Birinin huzursuz olduğunu yürümesinden anlayabiliriz.</p> | <p>Öğrenci, cevabı bir cümle ile ifade etmemekte veya ana fikri tam yansıtmamaktadır.</p> <p>Örnek cevaplar:</p> <p>İnsanların hal ve hareketlerinden anlayabiliriz.</p> <p>Beden dilinden her şeyi anlayabiliriz.</p> | <p>Öğrenci verilen yardımcı fikirlerden hareketle ana fikre ulaşmıştır.</p> <p>Örnek cevaplar:</p> <p>Beden dili ile bazı duygularımızı ifade edebiliriz.</p> <p>Beden dilimiz farklı duyguları anlatabilir.</p> <p>Beden dilimiz ruh halimizi gösterebilir.</p> <p>Birinin dış görünüşü ile neler hissettiğini anlayabiliriz.</p> |

EK 8

**BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDE ANA FİKİR BELİRLEME TESTİ
AÇIK UÇLU SORULARINA AİT DEĞERLENDİRİCİ PUANLARI**

| Deneç Grubu | Türkçe | | | Sınıf | | | Ortalama | Türkçe | | | Sınıf | | | Ortalama |
|-------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-----------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------|--------------------|-------------------|----------|
| | Ön Test Öğretmeni | Ön Test Öğretmeni | Ön Test Ortalama | Son Test Öğretmeni | Son Test Öğretmeni | Son Test Ortalama | | Ön Test Öğretmeni | Ön Test Öğretmeni | Ön Test Ortalama | Son Test Öğretmeni | Son Test Öğretmeni | Son Test Ortalama | |
| 1 | 29 | 20 | 24,5 | 26 | 21 | 23,5 | 1 | 18 | 14 | 16 | 18 | 14 | 16 | |
| 2 | 21 | 20 | 20,5 | 18 | 19 | 18,5 | 2 | 8 | 4 | 6 | 7 | 4 | 5,5 | |
| 3 | 12 | 14 | 13 | 24 | 21 | 22,5 | 3 | 6 | 9 | 7,5 | 17 | 14 | 15,5 | |
| 4 | 11 | 10 | 10,5 | 19 | 13 | 16 | 4 | 9 | 12 | 10,5 | 10 | 9 | 9,5 | |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 8 | 6 | 7 | 5 | 14 | 13 | 13,5 | 17 | 13 | 15 | |
| 6 | 16 | 11 | 13,5 | 15 | 12 | 13,5 | 6 | 24 | 16 | 20 | 24 | 19 | 21,5 | |
| 7 | 8 | 9 | 8,5 | 18 | 12 | 15 | 7 | 22 | 17 | 19,5 | 15 | 15 | 15 | |
| 8 | 6 | 5 | 5,5 | 13 | 11 | 12 | 8 | 10 | 9 | 9,5 | 14 | 11 | 12,5 | |
| 9 | 11 | 9 | 10 | 12 | 10 | 11 | 9 | 22 | 12 | 17 | 17 | 16 | 16,5 | |
| 10 | 7 | 7 | 7 | 8 | 6 | 7 | 10 | 24 | 19 | 21,5 | 20 | 14 | 17 | |
| 11 | 4 | 4 | 4 | 10 | 12 | 11 | 11 | 19 | 12 | 15,5 | 27 | 19 | 23 | |
| 12 | 14 | 12 | 13 | 17 | 19 | 18 | 12 | 15 | 15 | 15 | 11 | 9 | 10 | |
| 13 | 10 | 6 | 8 | 20 | 15 | 17,5 | 13 | 18 | 17 | 17,5 | 16 | 16 | 16 | |
| 14 | 9 | 9 | 9 | 10 | 7 | 8,5 | 14 | 7 | 11 | 9 | 8 | 10 | 9 | |
| 15 | 11 | 10 | 10,5 | 16 | 13 | 14,5 | 15 | 18 | 10 | 14 | 14 | 13 | 13,5 | |
| 16 | 5 | 5 | 5 | 13 | 12 | 12,5 | 16 | 1 | 3 | 2 | 8 | 4 | 6 | |
| 17 | 9 | 9 | 9 | 9 | 4 | 6,5 | 17 | 6 | 6 | 6 | 0 | 1 | 0,5 | |
| 18 | 8 | 8 | 8 | 13 | 11 | 12 | 18 | 24 | 19 | 21,5 | 17 | 18 | 17,5 | |
| 19 | 11 | 6 | 8,5 | 13 | 11 | 12 | 19 | 25 | 22 | 23,5 | 26 | 23 | 24,5 | |
| 20 | 25 | 21 | 23 | 28 | 25 | 26,5 | 20 | 8 | 8 | 8 | 10 | 8 | 9 | |
| 21 | 10 | 9 | 9,5 | 9 | 8 | 8,5 | 21 | 31 | 23 | 27 | 27 | 22 | 24,5 | |
| 22 | 11 | 8 | 9,5 | 3 | 3 | 3 | 22 | 11 | 11 | 11 | 12 | 9 | 10,5 | |
| 23 | 11 | 11 | 11 | 17 | 12 | 14,5 | 23 | 2 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | |
| 24 | 6 | 2 | 4 | 9 | 10 | 9,5 | 24 | 14 | 12 | 13 | 20 | 19 | 19,5 | |
| 25 | 13 | 9 | 11 | 12 | 11 | 11,5 | 25 | 15 | 16 | 15,5 | 18 | 16 | 17 | |
| 26 | 25 | 23 | 24 | 31 | 27 | 29 | 26 | 17 | 16 | 16,5 | 20 | 14 | 17 | |
| 27 | 20 | 16 | 18 | 24 | 18 | 21 | 27 | 9 | 10 | 9,5 | 15 | 13 | 14 | |
| 28 | 16 | 14 | 15 | 24 | 22 | 23 | 28 | 9 | 10 | 9,5 | 8 | 6 | 7 | |
| 29 | 4 | 3 | 3,5 | 2 | 2 | 2 | 29 | 11 | 12 | 11,5 | 13 | 12 | 12,5 | |
| 30 | 8 | 8 | 8 | 14 | 11 | 12,5 | 30 | 16 | 10 | 13 | 18 | 12 | 15 | |
| 31 | 11 | 10 | 10,5 | 6 | 7 | 6,5 | 31 | 19 | 19 | 19 | 18 | 12 | 15 | |
| 32 | 19 | 18 | 18,5 | 13 | 10 | 11,5 | 32 | 16 | 16 | 16 | 16 | 14 | 15 | |
| | | | | | | | 33 | 8 | 10 | 9 | 10 | 9 | 9,5 | |
| | | | | | | | 34 | 19 | 16 | 17,5 | 13 | 13 | 13 | |
| | | | | | | | 35 | 20 | 16 | 18 | 15 | 15 | 15 | |
| | | | | | | | 36 | 13 | 9 | 11 | 23 | 20 | 21,5 | |

3D STRATEJİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI



“OKUMADAN ÖNCE **DÜŞÜN**
OKUMA ESNASINDA **DÜŞÜN**
OKUDUKTAN SONRA **DÜŞÜN**”

STRATEJİSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI

3D

D

OKUMADAN ÖNCE
DÜŞÜN

- ✓ Yazarın amacı hakkında düşün
- ✓ Ne bildiğin hakkında düşün
- ✓ Ne bilmek istediğin hakkında düşün

D

OKUMA ESNASINDA
DÜŞÜN

- ✓ Okuma hızın hakkında düşün
- ✓ Bildiklerinle bağlantı kurma hakkında düşün
- ✓ Tekrar okuma hakkında düşün

D

OKUDUKTAN SONRA
DÜŞÜN

- ✓ Ana fikir hakkında düşün
- ✓ Özetleme hakkında düşün
- ✓ Ne öğrendiğin hakkında düşün

I. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: 4-A

KONU: Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama

KAZANIMLAR:

1. Strateji ile ilgili ön bilgileri geliştirir.
2. Stratejinin basamaklarını sıralar.

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Modeli

MATERYALLER: Hatırlama kartı, öğrenme anlaşması, öğrenci dosyası, karalama kâğıdı

SÜRE: 40' + 40'

GİRİŞ

Öğrencilerden iyi okuyucuların bir metni okurken neler yaptıklarını söylemeleri istenir. Öğrencilerden gelen cevaplar bir kartona yazılır ve sınıfa asılır. Öğrencilere, okumamızı anlamamızda bize yardımcı olan bazı stratejilerin olduğu söylenir. Bu stratejiler sayesinde okuduklarımızı daha iyi anlayabileceğimiz ve hatırlayabileceğimiz ifade edilir. Böylece okuduklarımızla ilgili bir soruyla karşılaştığımızda ister yazılı ister sözlü olsun bu soruları rahatlıkla cevaplayabileceğimiz belirtilir.

3D stratejisinin tanıtımı: 3D yazılı hatırlama kartı tahtaya asılır. Stratejinin her bir bölümü öğrencilere açıklanır. 3D stratejisini iyi okuyucuların okurken kullandıkları belirtilir. Öğrencilere bir pilotun uçağı kontrol edişine benzer şekilde bizim de okumamızı kontrol edeceğimiz söylenir. Pilot bir uçağı kaldırmadan önce, uçağı uçururken ve uçuş sonrasında neler yapıyorsa bizim de okurken bazı şeyler yapmaya ihtiyacımız olduğu belirtilir.

Okumadan önce düşün: Bu bölümü tamamlamamız için yapmamız gereken 3 basamak bulunmaktadır. Birinci basamağıımız “**Yazarın amacı hakkında düşün**” basamağıdır. Bir pilot uçağı bindiğinde amacı hakkında düşünür ve nereye

gideceğini anlamaya çalışır. Aynı şekilde yazarın amacını bilmek bizim ne okuyacağımızı anlamamızı sağlar.

Öğrencilere, yazarın bir metni hangi amaçla yazabileceği sorulur. Yazarın bilgilendirmek, ikna etmek ya da kişisel görüşlerini bildirmek için bir metni yazabileceği söylenir. Yazarın metni niçin yazdığını bilmenin bize nasıl yardımcı olacağı öğrencilere sorulur. Gelen cevaplar öğrencilerle tartışılır. Öğrencilere metnin yazılış amacı ile ilgili şu açıklama yapılır:

“Yazar, bir hikâye yazmış olabilir. Bu durumda metnin karakter, yer ve zaman içerdiğini biliriz. Eğer yazar bilgi vermek için yazmışsa bunun gerçek bir olay ya da yerle ilgili olduğunu anlarız. Bunları anlamamız bizim okuduğumuz metni anlamamızı sağlar.”

İkinci basamağımız “**Ne bildiğin ile ilgili düşün**” basamağıdır. Burada şu açıklama yapılır:

“Yine pilotumuzu düşünelim. Pilot uçuşla ilgili birçok şey bilmektedir. Pilot nereye gideceğini bildiğinde uçuş rotası, hava alanı ile ilgili düşünmeye başlar. Okuduğunla ilgili ne bildiğini düşünmek ne okuduğunu anlamak ile ilgili yardımda bulunacaktır.”

Üçüncü basamağımız “**Ne öğrenmek istediğin hakkında düşün**” basamağıdır. Bir pilot uçuş yolunda uçak olup olmadığını, hava durumunun nasıl olduğunu bilmek ister. Böylece uçuşu daha kolay yapacaktır. Ne öğrenmek istediğini bilmek senin okumanın kolaylaşmasını sağlayacaktır.

Okuma esnasında düşün: İyi okuyucular bir metni okurken şu üç basamağı uygularlar. Metni okurken uygulayacağımız birinci basamağımız “**Okuma hızın hakkında düşün**”dür. Pilotumuzu düşünelim. Pilot sürekli hızını kontrol etmek zorundadır. Hızlı ya da yavaş gitmesi kötü sonuçlara neden olabilir. Bizim de bir metni çok hızlı ya da çok yavaş okumamız anlamamızı olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle hızımızı kontrol etmemiz önemlidir.

İkinci basamağımız, “**Ne bildiğin ile ilgili bağlantıları düşün**” basamağıdır. Okuduğumuz metindeki bilgiler ile bizim bildiğimiz bilgiler arasında bağ kurmak

önemlidir. Bir pilot uçarken bir rüzgârla karşılaştığında neler yapması gerektiğini bilir. Çünkü bu bilgilere sahiptir ve uçuş esnasında o bilgilerle bağlantı kurar. Biz de okurken okuduğumuz ile ilgili bazı bilgileri biliyoruzdur. Bu bilgiler arasında bağ kurmamız, okuduğumuzu daha iyi anlamımızı sağlar. Üçüncü basamağımız **“tekrar okuma”** basamağıdır. İyi okuyucular anlamalarını kontrol ederler ve okuduklarını anlamazlarsa tekrar okurlar.

Okuduktan sonra düşün: Okuduktan sonra düşünmemiz gereken ilk şey **“okuduğumuz metnin ana fikridir”**. Örneğin, Boeing 747 uçağı ile Ankara’dan Samsun’a uçtum. Bu, pilotun uçuşu ile ilgili en temel bilginin sunulmasına ve uçuşun geri kalanının raporlanması için zemin hazırlanmasına yardımcı olur. İyi bir okuyucu bir metni okuduktan sonra metnin ana fikri hakkında düşünür. Örneğin okul bahçesi ile ilgili bir metin okuduysan bunun ana fikri “Okul bahçesi çocukların birlikte oynaması için hazırlanmış güzel bir alandır.” olabilir. Örnekler çoğaltılabilir.

Okuduktan sonra ikinci basamağımız **“Özet hakkında düşün”**dür. Bir pilot uçuş sonrası önemli bilgileri bir günlüğe kaydeder. Örneğin bir fırtınaya rastlayıp rastlamadığını, fırtınanın yeri ve zamanını kaydedebilir. Pilot uçuşun başlangıcından itibaren neler olduğunu bazı detaylarla birlikte tekrar anlatır. Kısaca başından geçenleri özetler. İyi okuyucular da bir metni okuduklarında metinde geçenleri kısaca özetleyebilmelidirler. Özetlemede önemli bilgiler yer alırken önemsiz bilgilere yer verilmez.

Stratejimizin son basamağı **“Ne öğrendiğin hakkında düşün”** basamağıdır. Bir pilot uçuş ile ilgili arkadaşları, ailesi ya da havaalanı sorumluları ile konuşabilir. Pilot baştan başlayarak bazı detaylarla birlikte neler olduğunu söyler. Pilot uçuşundaki önemli olayları tekrarlar. İyi okuyucular bir metinden neler öğrendiğini metni okuduktan sonra söyleyebilmelidir.

Sizde bu stratejiyi öğrenmek ister misiniz? Öğrencilerle stratejiyi öğrenmelerine dair bir öğrenme anlaşması doldurulur. Bu anlaşma öğrenci dosyasına koyulur. Öğrencilerle birlikte stratejinin basamakları tekrar edilir.

II. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: 4-A

KONU: Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama

KAZANIMLAR:

1. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
2. Okuduklarının konusunu belirler.
3. Okuduklarının ana fikrini belirler.
4. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
5. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
6. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
7. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
8. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
9. Okuduğunu özetler.
10. Yazarın amacını belirler.

MATERYALLER: Öğrenci dosyası, karalama kâğıdı, “Fındık” metni, kontrol çizelgesi, roket görseli, renkli kalemler

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Modeli

SÜRE: 40' + 40'

GİRİŞ

3D stratejisinin hatırlanması: Öğrencilere karalama kâğıdı verilir. Öğrencilerden kâğıda stratejinin adını ve stratejinin basamaklarını yazmaları istenir. Tahtaya 3D modeli çizilir. Öğrencilerden modeldeki boşlukları doldurmaları istenir.

D
D
D

Öğrencilerden sözel olarak dokuz basamağı söylemeleri istenir. Öğrenciler basamaklarla ilgili sorun yaşıyorsa öğrencilere eşli olarak çalışmalarını için birkaç dakika verilir. Öğrencilere 3D stratejisini kullanmanın neden önemli olduğu sorulur ve stratejiyi kullanmanın önemi ile ilgili örnekler verilir.

3D stratejisinin modellenmesi: Öğrencilere 3D stratejisini bir metni okurken nasıl kullanacağımızı göstereceğimiz söylenir. Öğrencilere 3D stratejisinin özellikle insanlar, yerler, olaylar ve kavramlar hakkında bilgi veren bilgilendirici metinlerde kullanıldığı ancak istenildiği zaman diğer metin türlerinde de kullanılabileceği söylenir.

FINDIK

Dünyanın en çok fındık üretilen ülkesinin bizim ülkemiz olduğunu biliyor musunuz? Ülkemizde yetiştirilen fındıklar neredeyse dünyanın her yerine gönderilmektedir. Bu değerli meyve ülkemizde en çok Karadeniz Bölgesi'ndeki Giresun, Ordu, Trabzon illerimizde yetiştirilmektedir. Ayrıca Marmara ve Doğu Anadolu bölgelerindeki bazı illerimizde de fındık bahçelerine rastlamak mümkündür.

Fındık, boyu yaklaşık iki metre kadar olan ve yaprak döken bir çalı bitkisidir. Fındığın çok sayıda ince gövdesi vardır. Bitkinin yaprakları geniş ve yuvarlağa yakın biçimdedir. Ayrıca kenarları da tırtıklıdır. Fındığın dışında sert, odunsu yapıda bir kabuk bulunur. Ayrıca bu kabuğu saran yeşil renkli bir kılıf vardır. Bu kılıfa "züruf" adı verilir.

Ağustos ayının ortalarında fındıklar iyice olgunlaşmıştır. Bu dönemden itibaren fındıklar toplanmaya başlanır. Fındıklar kimi zaman dallardan kopararak, kimi zaman da yere düşürüldükten sonra toplanır. Sonra yere serilip güneşte kurutulur. Böylece züruflarından kolayca ayrılmaları sağlanır.

Fındığın yararlarına gelince, fındık vitamin ve minerallerce zengin bir besindir. Çiğ ya da kavrulmuş olarak yenilir. Ayrıca çeşitli tatlıları süslemede kullanılır ve ezmesi yapılır. Fındıktan elde edilen yağ ise gıda, sabun ve parfüm üretiminde kullanılır. Fındığın yetiştirildiği bölgelerde kabuğu yakacak olarak değerlendirilir.

Öğrencilere "Fındık" metni ile 3D stratejisinin bütün basamaklarının uygulanışının gösterileceği söylenir. Metnin sesli olarak araştırmacı tarafından okunacağı ve stratejinin adım adım uygulanarak nasıl uygulandığının gösterileceği söylenir. Öğrencilerden bu süreçte yardım alınabilir ama sorumluluğun öğretmende olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilere metnin fotokopisi verilir.

Kontrol çizelgesinin tanıtılması: Öğrencilere metni okurken kullanacağımız kontrol çizelgesi gösterilir. Bu kontrol çizelgesinin ne işe yarayacağı öğrencilere sorulur. Öğrencilere bu kontrol çizelgesinin stratejiyi uygularken kendimizi izlememize yardımcı olacağı belirtilir. Kontrol çizelgesinin nasıl kullanılacağını gösterileceği ayrıca stratejiyi uygularken yapmamız gerekenlerin sesli olarak ifade edileceği söylenir.

Şekil-1: 3D Stratejisi Kontrol Çizelgesi

| 3D Stratejisi | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| Okumadan önce DÜŞÜN | |
| Yazarın amacı hakkında | <input type="checkbox"/> |
| Ne bildiğin hakkında | <input type="checkbox"/> |
| Ne bilmek istediğin hakkında | <input type="checkbox"/> |
| Okuma esnasında DÜŞÜN | |
| Okuma hızın hakkında | <input type="checkbox"/> |
| Bildiklerinle bağlantı kurma hakkında | <input type="checkbox"/> |
| Tekrar okuma hakkında | <input type="checkbox"/> |
| Okuduktan sonra DÜŞÜN | |
| Ana fikir hakkında | <input type="checkbox"/> |
| Özetleme hakkında | <input type="checkbox"/> |
| Ne öğrendiğin hakkında | <input type="checkbox"/> |

Öz ifadelerle birlikte uygulama yapılır. Her çeşit öz ifadenin kullanılmasına dikkat edilir. Öğrencilere aşağıdaki örnek sunulur:

Elimde bir metin var. Bu metni anlamak kolay olacak çünkü 3D stratejisi bu metni anlamamda ve öğrenmemde bana yardımcı olacak. Yapmam gereken ilk şey ne? Yapmam gereken ilk şey metni okumadan önce ihtiyacım olan üç basamak

hakkında düşünmek. Öncelikle yazarın amacı hakkında düşünüyorum. Şimdi yazarın amacını belirlemeye çalışıyorum. Bunun için önce başlığa bakıyorum. Başlık, “FINDIK”. Yazarın amacı hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak için ilk cümleyi okuyorum. Hala emin değilsem, ikinci cümleyi okuyorum (İkinci cümle de okunur). Tamam. Yazar, ülkemizde yetiştirilen bir ürün olan fındık hakkında yazmış. Amacı fındık hakkında bilgi vermek. Şunu biliyorum eğer bir yazar bilgi vermek için yazıyorsa bilgileri detayları ile birlikte yazacaktır. **Kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.** İkincisi ben fındık hakkında ne biliyorum. Fındığın kabuklu olduğu, yararlı olduğu, ülkemizde bol miktarda bulunduğu gibi birkaç bilgi paylaşılır. **Kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.** Şimdi ne öğrenmek istediğim ile ilgili düşünüyorum. Ne öğrenmek istediğimle ilgili bilgiler paylaşıyorum. “Fındık nasıl ve nerede yetiştirilir?, Ne zaman toplanır?” gibi. **Kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.** Okuma öncesindeki üç basamağı da yerine getirdim, artık metni okuyabilirim.

Metni normal hızda okumaya başlıyorum daha sonra hızlanıyorum. Hayır, yavaş olmalıyım bu yaptığım mantıklı değil. 3D kontrol listeme bakıyorum. Sırada hızım hakkında düşünmem bulunmakta. Yavaş olmalıyım böylece ne okuduğumu anlayabilirim. (Bunu sağlamak için noktalama işaretlerine dikkat etmek iyi bir yöntemdir.) Normal hızda okumaya devam ediyorum ve eski bilgilerle bağlantı yapabileceğim bir yere geldiğimde duruyorum. Eski bilgilerimle yeni bilgiler arasında bağ kuruyorum. Burada örnek olarak, “Metinde fındığın nerelerde yetiştiği belirtiliyor. Ben fındığın Karadeniz Bölgesi’nde yetiştirildiğini biliyorum. Ancak Marmara ve Doğu Anadolu Bölgeleri’nde de yetiştirildiğini öğrendim.” gibi örnekler sunulur. Metni tamamen anlamaya çalışıyorum. Kendi kendime “Metinde anlamadığım yer var mı? Bilmediğim kelime var mı? Basamakları tam olarak uyguladım mı?” sorularını soruyorum. Anlamadığım yer varsa metni tekrar okuyorum. Metni okumayı bitiriyorum.

Bütün metni okurken bunu yinelemeli olarak yapmalıyız. Bütün metni tekrar okuduktan sonra üç basamağı tekrar kontrol ediyoruz.

Şu an fındık ile ilgili birçok bilgiye sahibim. Şimdi ne yapmam gerekiyor. Okuduktan sonra düşün bölümüne geçiyorum. İlk basamak ana fikir. Okuduğum metnin her paragrafının bir ana fikri vardır. Birinci paragrafın ana fikri “Dünyanın en çok fındık üretilen ülkesi bizim ülkemizdir.” Bunu bu paragraf için yapmak kolay

çünkü ana fikir ilk cümlede yer alıyor. Her paragraf ana fikir ve detaylardan oluşur. Bunları belirlemek için renkli kalemlerimi kullanıyorum. **Kalemler tanıtılır. (Sarı kalem ile ana fikir, mavi ile önemli detaylar, pembe ile önemsiz detayların işaretleneceği belirtilir.)** Ana fikir sarı kalem ile işaretlenir. Daha sonra ana fikri kendi kelimelerimizle nasıl ifade ettiğimiz gösterilir. **Kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.** Stratejimizin bir sonraki basamağı özetleme basamağıdır. Özeti bir parçasının ana fikir olduğunu biliyorum. Paragrafın ana fikrini bilmem iyi bir başlangıç için yardımcı olacaktır. Bunun yanında ana fikir ile ilgili en az iki tane yardımcı fikre ihtiyaç duymaktayım. Ayrıca önemli olmayan bilgileri atmaya ihtiyaç duymaktayım. Özete aldığım detayları maviye, önemsiz detayları ise pembeyle işaretliyorum.

Dünyanın en çok fındık üretilen ülkesinin bizim ülkemiz olduğunu biliyor musunuz? Ülkemizde yetiştirilen fındıklar neredeyse dünyanın her yerine gönderilmektedir. Bu değerli meyve ülkemizde en çok Karadeniz Bölgesi'ndeki Giresun, Ordu, Trabzon illerimizde yetiştirilmektedir. Ayrıca Marmara ve Doğu Anadolu Bölgeleri'ndeki bazı illerimizde de fındık bahçelerine rastlamak mümkündür.

Özeti kendi kelimelerimle nasıl ifade ettiğimi modelliyorum.

Fındık, dünyada en çok bizim ülkemizde üretilmektedir. Ülkemizde en çok Karadeniz Bölgesi'ndeki Giresun, Ordu, Trabzon illerinde üretilir. Üretilen fındık diğer ülkelere gönderilir.

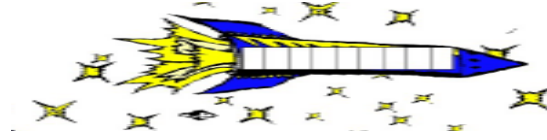
Kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.

Bitirdim mi? Bu metinde birçok paragraf bulunmakta. Metinde başka ana fikirler ve detaylar bulunmakta. Bir sonraki paragraf ne hakkında bilgi veriyor. Her paragraf için ana fikir modellenir ve detaylar çıkarılır. Özetler oluşturulur. **Kontrol çizelgesine her paragraf için tik işareti koyulur.**

Neredeyse bitti. Fındıkla ilgili birçok bilgi öğrendim. Son yapmam gereken ne öğrendiğim hakkında düşünmek. Bunu yapmadan önce ana fikirlerimi ve detaylarımı bir kez daha gözden geçiriyorum. Sonra metinden öğrendiklerimin neler olduğunu düşünüyorum. Öğrenilenler öğrencilerle paylaşılır. **Kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.** Böylece stratejimizi tamamladığımız söylenir.

Performans değerlendirme: Roketimiz öğrencilere tanıtılır. Uyguladığımız basamak düşünülerek aşağıdan yukarı doğru roketimiz boyanır.

Şekil-2: Roket Görseli



“Benim İfadelerim” kâğıdının tanıtılması: Her öğrenciye bir **“Benim İfadelerim”** kâğıdı verilir. 3D stratejisini uygularken kendi kendimize söylediğimiz ifadeleri bu kâğıda kaydedeceğimiz söylenir. Öğrencilere, “Stratejiyi uygularken kendi kendime neler sorduğuma dikkat ettiniz mi? Bunlardan aklınızda kalan var mı?” sorusu sorulur. Kendi kendimize söylediğimiz bu sözlerin stratejiyi daha iyi anlamamıza ve kullanmamıza yardımcı olacağı belirtilir.

| |
|-------------------------------|
| ADI – SOYADI: |
| SINIFI - NUMARASI: |
| BENİM İFADELERİM |
| OKUMADAN ÖNCE DÜŞÜN: |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| OKUMA ESNASINDA DÜŞÜN: |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| OKUDUKTAN SONRA DÜŞÜN: |
| _____ |
| _____ |
| _____ |

Öğrencilerin stratejiyi kullanırken kendi kendilerine söyleyecekleri bir iki öz ifade cümlesi yazmaları sağlanır. **Her bölüm için bunun yapıldığından emin olunmalıdır.** Bunların stratejiyi uygularken içimizden söylediğimiz, aklımızdan geçen şeylerin olduğu belirtilir. Öğrenciler öz ifade cümlesi yazamıyorsa bizim söylediğimiz cümleleri yazmaları söylenir.

Dersin kapanışı: 3D stratejisinin bölümleri ve stratejinin neden önemli olduğu sorulur. Bir sonraki derse 3D'nin basamaklarını ezberlemeleri istenir. Öğrencilere dosyaları verilir ve karalama kâğıtları dışında her şeyi dosyalarına koymaları istenir. Dosyalar toplanıp ders sonlandırılır.



III. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: 4-A

KONU: Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama

KAZANIMLAR:

1. Okuduklarının konusunu belirler.
2. Okuduklarının ana fikrini belirler.
3. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
4. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
5. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
6. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
7. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
8. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
9. Okuduğunu özetler.
10. Yazarın amacını belirler.

MATERYALLER: Öğrenci dosyası, karalama kâğıdı, “Altın Madeni” metni, kontrol çizelgesi, benim ifadelerim kâğıdı, roket görseli, renkli kalemler

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Modeli

SÜRE: 40' + 40'

GİRİŞ

3D stratejisinin hatırlanması: Öğrencilere karalama kâğıtları verilir, öğrencilerden kâğıda stratejinin adını ve stratejinin basamaklarını yazmaları istenir. Her öğrenciden dönüt alınmaya çalışılır. Bunu sağlamak için öğrenciler dokuzarlı gruplar halinde tahtaya kaldırılır. Her öğrenci stratejinin bir basamağını söyler. Daha sonra öğrencilerden grup içinde yer değiştirmeleri istenir. Yeni oluşan sıra ile basamaklar tekrar söylenir. Sonrasında 3D'nin okumada nasıl yardımcı olduğu tartışılır.

Sınıf olarak okumadan önce düşün bölümünün tamamlanması: Öğrencilere “Altın Madeni” metninin bir fotokopisi, kontrol çizelgesi ve roket görseli dağıtılır. Öğrencilerden dosyalarındaki kendi ifadelerim kâğıtlarını çıkarmaları istenir. Öğrencilere herhangi bir basamakta zorlandıklarında hatırlamaları için kendi ifadelerim kâğıtlarına başvurmaları söylenir. Öğrencilere her basamakta kendi kontrol listelerini kontrol ederek stratejiyi izlemede yardım alabilecekleri belirtilir.

Sınıf olarak yazarın amacına karar verme: Öğrencilerle birlikte yazarın amacı tartışılır. Yazarın amacını bulmak için neler yapıldığı öğrencilere sorulur. Öğrencilerle birlikte yazarın amacı oluşturulur. **Kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.**

Sınıf olarak ne biliyorum ve ne bilmek istiyorum bölümleri tamamlanır. Öğrencilerden gönüllü olanlara ne bildikleri ve ne bilmek istedikleri sorulur. Bunlar tahtaya yazılır. **Kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.**

Sınıf olarak okurken düşün bölümünün tamamlanması: Metin sınıftaki bir öğrenciye okutulur. Okuma hızının nasıl olması gerektiği tartışılır. (Noktalama işaretlerinin bunu izlemek için iyi bir yol olduğu söylenir. Ayrıca bilgilendirici metinler bilgi ağırlıklı olduğu için daha dikkatli okunması gerektiği belirtilir.) Metin okunurken verilen bilgiler ile eski bilgiler arasında bağ kurulur, öğrencilerin bilgilerini sınıfa aktarmaları istenir. (Öğrencilerin günlük yaşamdan örnekler vermeleri istenir. Bu bilgiler ile metindeki bilgiler arasındaki ilişkiler gösterilir.) Metin baştan sona tekrar okunur. **Kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.**

Her bir paragraf için ana fikir ve özetleme stratejilerinin tanıtılması ve modellenmesi: Öğrencilere ana fikir geliştirmek ve özet yapmak için bir ipucu bildiğimiz söylenir. Ana fikrin, paragrafın neye odaklandığını gösteren en önemli fikir olduğu öğrencilere söylenir. Ana fikrin hem özetleme yaparken hem de öğrendiklerimizi söylerken yardımcı olacağı açıklanır.

Her öğrenciye sarı kalem verilir. Metindeki ilk paragraf okunur. Hep beraber paragrafın odak noktası bulunur, metinde açık olarak veriliyorsa sarı kalem ile işaretlenir.

Bir ana fikir cümlesinin nasıl geliştirildiği modellenir. Öğrencilere eğer bu cümleyi kendi kelimelerimizle ifade edersek daha yararlı olacağı ifade edilir. **Kontrol çizelgesine her paragraf için tik işareti koyulur.**

Her öğrenciye bir mavi ve bir pembe kalem verilir. Bu kalemlerin özel bir amacı olduğu söylenir. Bu kalemlerin önemli detayları ve önemsiz detayları tanımlamada kullanacağımız belirtilir. Her cümle tartışılır ve grup olarak gerekli ya da gereksiz olduğuna karar verilir.

Öğrencilere şimdi hep birlikte özet çıkarmak için hazır durumda olduğumuz belirtilir. İlk paragraf için nasıl özet çıkarıldığı modellenir. Ana fikri özetin ilk bölümüne koyduğumuzdan emin olmamız gerektiği söylenir. Öğrencilere bu özetleri kendi cümlelerimizle yazdığımızda okuduklarımızı anlamamızın ve hatırlamamızın daha kolay olacağı belirtilir.

Her paragraf için hep birlikte ana fikir bulunur ve özetler çıkarılır. **Kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.**

Sınıf olarak ne öğrendiğin hakkında düşünme: Öğrencilere paragrafa bakmadan neler öğrendiğimizi söylememiz gerektiğini fakat şimdi metni kullanarak neler öğrendiğimizi söyleyeceğimiz belirtilir. Hatırlamanın kolay yolunun ana fikir ve detaylar hakkında düşünmek olduğu vurgulanır. Öğrencilerden bu konu ile ilgili hiçbir şey bilmeyen bir kişiye anlatıyormuş gibi metin ile ilgili bildiklerini söylemeleri istenir. Metinden öğrenilenler hep birlikte söylenerek tahtaya yazılır. **Kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.**

Öğrencilere stratejiyi hep beraber uyguladığımız belirtilir. Benim ifadelerim kâğıtlarına istedikleri eklemelerde bulunabilecekleri söylenir. Öğrencilerden kontrol çizelgelerine bakmaları ve daha sonra roket görselini doldurmaları istenir.

Dersin kapanışı: Öğrencilere bir sonraki derste 3D stratejisinin basamaklarını ve ne anlama geldiğini hafızadan söyleyecekleri belirtilir. Öğrencilere dosyaları verilir ve karalama kâğıtları dışında her şeyi dosyalarına koymaları istenir. Dosyalar toplanıp ders sonlandırılır.

ALTIN MADENİ

Altın binlerce yıl sonra bile bozulmadan kalan en dayanıklı metallerden biridir. Metaller, genellikle havayla ya da suyla temas ettiklerinde kimyasal bir değişim geçirir. Bunun sonucunda da renkleri değişir. Örneğin bakır havayla karşılaştığında zamanla yeşilimsi bir renk alır. Aynı durumda demir kırmızı-kahverengi bir renge döner, gümüş de kararır. Ancak altın için böyle bir şey söz konusu değildir. Altın paslanmaz ve rengi değişmez. Bu da altının değerli olmasının önemli bir nedenidir.

Altın geçmişten günümüze farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Altının takı ve süs eşyası olarak kullanılması yaygındır. Bunun yanında çok eski zamanlardan beri diş dolgu ve kaplamalarında kullanılır. Altının güneş ışınlarını yansıtmasından dolayı bazı uzay araçlarının ve uyduların dış yüzeyi ince bir altın tabakasıyla kaplanır. Bu altın tabakası, güneş ışınlarının bir bölümünü yansıttığından dolayı uzay araçlarının ve uyduların, güneş ışınlarının etkisiyle ısınmasını engeller. Bazı uçakların pencere camları da benzer şekilde ince bir altın tabakasıyla kaplıdır. Böylece camlar buğulanmaz ya da buz tutmaz. Çünkü bu altın tabakası camın dışındaki ortamla iç ortam arasındaki ısı alışverişini büyük ölçüde azaltır. Ayrıca altının paslanmaması ve elektriği hızlı iletmesi nedeniyle bilgisayarların bazı parçalarında çok ince altın parçaları kullanılır.

Bilim Çocuk Dergisi Ocak 2010

DÜZENLENMİŞTİR.

IV. OTURUM

BU OTURUMDA III. OTURUM, “ATATÜRK DİLİMİZE BİRÇOK TERİM KAZANDIRDI”

METNİ İLE TEKRAR EDİLİR.

ATATÜRK DİLİMİZE BİRÇOK TERİM KAZANDIRDI

Atatürk başarılı bir öğrenciydi. Rüştüyedeyken matematikle çok ilgiliydi, en zor soruları bile çözerdi. Atatürk'ün rüştüyedeki matematik öğretmeni onu çok takdir ederdi. Hatta “bilgi ve erdem bakımından olgunluk” anlamına gelen “Kemal” adını da ona matematik öğretmeni verdi. Atatürk'ün matematiğe olan ilgisi ve matematikteki başarısı, idadide ve Harbiye’de de devam etti.

Atatürk dilimize yeni Türkçe terimler kazandırma fikriyle savaş yıllarından sonra çalışmaya başladı. Tüm bu çabaların amacı Türk dilindeki terimleri yabancı dillerin etkisinden kurtarmaktı. Böylece bilim ve teknoloji alanında kullanılan terimler sadeleşecek, bilim ve teknolojinin yaşamımıza girmesi daha kolay olacaktı.

Atatürk'ün çalışma alanlarından biri geometriydi. Atatürk, bazı Fransızca geometri kitaplarını okudu ve ardından “Geometri” adlı bir kitap hazırladı. 1937 yılında tamamladığı bu kitapta Arapça ve Farsça kökenli birçok terime bulduğu Türkçe karşılıklar ve bu terimlerin tanımları yer alıyordu. Böylece murabba yerine kare, mahrut yerine koni, zaviye yerine açı terimleri kullanılmaya başlandı.

Bilim Çocuk Dergisi

2014 / 202

V. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: 4-A

KONU: Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama

KAZANIMLAR:

1. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
2. Okuduklarının konusunu belirler.
3. Okuduklarının ana fikrini belirler.
4. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
5. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
6. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
7. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
8. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
9. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
10. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
11. Okuduğunu özetler.
12. Yazarın amacını belirler.

MATERYALLER: Karalama kâğıdı, “Tsunami” metni, kontrol çizelgesi, benim ifadelerim kâğıdı, roket görseli

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: ÖDSG modeli

SÜRE: 40' + 40'

Giriş

3D stratejisinin hatırlanması: Öğrencilere karalama kâğıtları verilir. Öğrencilerden kâğıda stratejinin adını ve stratejinin basamaklarını yazmaları istenir. Daha sonra her bölüm öğrencilere sorulur. Her öğrenciden dönüt alınmaya çalışılır.

Sözel olarak 3D'nin basamakları çalışılır. Eğer öğrencilerin takıldıkları yerler varsa eşli olarak çalışmalarını için birkaç dakika verilir. 3D'nin okumada nasıl yardımcı olduğu tartışılır ve örnekler sunulur. Öğrencilere bilgilendirici metinlerde

yer alan bilgilerin nesnel ifadeler olduğu belirtilir. Bu bilgilerin kişiye özgü olmadığı her birey için aynı anlamı ifade ettiği söylenir. Öğrencilerden öznel ve nesnel yargılara örnek vermeleri istenir.

Eşli uygulama: Öğrencilere 3D stratejisini eşli olarak uygulayacakları söylenir. Öğrencilere, onları dikkatli bir şekilde izlediğimiz ve her basamak sonunda sınıfça bölümdeki basamakların tartışılacağı belirtilir. İhtiyaç halinde her öğrenciye yardımda bulunulacağı ifade edilir.

Okuma öncesi bölümler: Her öğrenciye gerekli dokümanlar verilir. Öğrencilerden benim ifadelerim kâğıtlarını çıkarmaları istenir. Öğrencilere ilk basamağı eşleri ile tamamlamaları söylenir.

Her eşli grup yazarın amacını ortaya çıkarır ve gruplardan rastgele dönütler alınır. **Kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.**

Her eşli grup ne biliyorum ve ne bilmek istiyorum basamaklarını tamamlar ve gruplardan rastgele dönütler alınır. Her basamak tamamlandığında **kontrol çizelgesine tik işareti koyulur.**

Okuma esnasındaki eşli uygulamalar: Öğrenciler eşli olarak metni okurlar. Öğrencilere sıra ile paragrafları okuyup basamakları uygulayacakları söylenir. Önce bir öğrenci paragrafı okur, basamakları uygular. Daha sonra diğer öğrenci diğer paragrafı okur, basamakları uygular. Böylece devam eder. Öğrencilere her bir basamağı tamamladıklarında kontrol çizelgelerini işaretlemeleri söylenir. Öğrencilerin okurken neler yaptığı araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde izlenir.

Her paragraf için ana fikir ve özetleme stratejilerini eşli uygulama: Öğrenciler eşli olarak her paragraf için ana fikir ifadelerini ve özetleri geliştirirler. Bunu sıra ile yapabilecekleri söylenir. Basamak tamamlandığında öğrencilerden özetlerini söylemeleri istenir. Daha sonra kontrol çizelgesine işaret koyulur.

Ne öğrendin basamağının eşli olarak uygulanması: Öğrenciler ne öğrendin basamağını eşli olarak tamamlarlar. Öğrencilerin öğrendiklerini detaylı olarak söyleyebilmeleri için ana fikir ve detayları nasıl kullanmaları gerektiği ile ilgili hatırlatmalar yapılır.

Performans değerlendirme: Öğrencilerden kontrol çizelgelerine bakmaları istenir. Her basamağı tamamlamışlar mı, kontrol edilir. Raket görseli doldurulur.

Dersin kapanışı: Öğrencilere dosyaları verilir ve karalama kâğıtları dışında her şeyi dosyalarına koymaları istenir. Dosyalar toplanıp ders sonlandırılır.

TSUNAMI

Tsunami, dev dalgaların kıyılardaki her şeyi silip süpürdüğü bir doğal afettir. Bu açıdan düşünüldüğünde dev dalgalar ne kadar heyecan verici olsalar da, neden oldukları zararlar oldukça büyüktür. Tsunami, deniz veya okyanuslardaki suların farklı nedenlerle hareketlenmesi ile oluşmaktadır. Bu hareketliliğin nedenlerinden biri yer kabuğunu oluşturan levhalardır. Dünyanın en üst katmanı olan yer kabuğu çatlamış yumurta kabuğu gibi levhalardan oluşmaktadır. Okyanus ve denizlerin altındaki bu levhaların ayrılması, çarpışmaları ya da üst üste binmeleri su üstünde hareketliliğe neden olur. Tsunamiyi oluşturan bir diğer neden ise su altında meydana gelen volkanik patlamalardır. Su altındaki patlamalar suyun hareketlenerek dev dalgaların oluşmasına neden olur.

Tsunamiden korunmak için farklı önlemler alınmaktadır. Tsunami tehlikesi altındaki yerlerde erken uyarı sistemleri kurulmaktadır. Böylelikle dev dalgalar kıyılara ulaşmadan haber alınması amaçlanmaktadır. Kıyılara tsunaminin hızını kesmek için dev beton duvarlardan setler oluşturulmaktadır. Böylece dev dalgaların kıyılara verebileceği zarar azaltılmaya çalışılmıştır. Toplumun bilinçlendirilmesi için eğitim çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla insanlar tsunami meydana geldiğinde neler yapılması gerektiği ile ilgili bilgilendirilmektedir. Yapılan bu uygulamalarla tsunaminin etkisi en aza indirilmeye çalışılmaktadır.

Bilim Çocuk Dergisi

Ocak, 2005

VI. OTURUM

BU OTURUMDA V. OTURUM “NEDEN RÜYA GÖRÜRÜZ?”

METNİ İLE TEKRAR EDİLİR.

NEDEN RÜYA GÖRÜRÜZ?

Rüyalar, uykudayken zihninizde beliren olaylar, düşünceler ve görüntülerdir. Rüyalar mutluluk verici olabildiği gibi çok çığınca, çok ürkütücü ya da öfkelenendirici olabilir. İnsanların rüyalarda bu duyguları hissetmeleri çok doğaldır.

Neden rüya gördüğümüze ilişkin birbirinden farklı pek çok görüş vardır. Kimilerine göre insan, rüyalarında korkularını, mutluluklarını, üzüntülerini görür. Kimileri de rüyaların zihnimizi temizlediğini düşünür. Kimileri ise rüya görmenin yaratıcı olmamızı sağladığını söyler.

Bazı kimseler sık sık rüya gördüklerini söylerler. Bazıları ise hiç rüya görmediklerinden söz ederler. Belki sizlerin içinde de böyle düşünenler vardır. Hiç rüya görmüyorsanız merak etmeyin. Bu, yalnızca çok derin uyuduğunuzu ve rüyalarınızı anımsamadığınızı gösterir. Çünkü herkes gecede en az bir buçuk iki saat rüya görür. Uyandığınızda rüyanızın ayrıntılarını bütünüyle hatırlamayabilirsiniz. Bir süre sonra da gördüğünüz rüyayı ya tamamen ya da kısmen unutursunuz. Bu da yine vücudumuzun kendini korumaya yönelik bir önlemdir. Rüyalarımızın birçoğunu unutmasaydık bunların hepsi hafızamızda depolanmış olurdu. Gerçek yaşantımızda olanlarla rüyalarımızda olanları birbirinden ayırt etmekte zaman zaman zorlanabilirdik. Bu durum da bizi sıkıntıya sokacak bazı sorunlarla karşılaşmamıza neden olabilirdi.

Bilim Çocuk Dergisi

Zuhal ÖZER

(Düzenlenmiştir.)

VII. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: 4-A

KONU: Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama

KAZANIMLAR:

1. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
2. Okuduklarının konusunu belirler.
3. Okuduklarının ana fikrini belirler.
4. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
5. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
6. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
7. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
8. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
9. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
10. Okuduğunu özetler.
11. Yazarın amacını belirler.

MATERYALLER: Öğrenci dosyası, karalama kâğıdı, “Altın” metni, “Kurbağalar” metni, kontrol çizelgesi, benim ifadelerim kâğıdı, roket görseli

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: ÖDSG modeli

SÜRE: 40' + 40'

Giriş

3D stratejisinin hatırlanması: Öğrencilere karalama kâğıtları verilir ve öğrencilerden kâğıda stratejinin adını ve stratejinin basamaklarını yazmaları istenir. Daha sonra her bölüm öğrencilere sorulur. Her öğrenciden dönüt alınmaya çalışılır.

Eşli uygulama: Öğrencilere 3D stratejisini kalemlerimizi kullanmadan uygulamaya devam edeceğimiz söylenir. Önceki çalışmalardan bir metin kullanılır

ve ana fikir için A, detaylar için D'nin nasıl yazılacağı cümlelerde gösterilir. Birkaç paragraf ile işbirliği içinde uygulanır.

Okuma öncesi basamakların tamamlanması: Öğrencilere “Kurbağalar” metni, kontrol çizelgesi, roket görseli verilir. Öğrencilere ilk üç basamağı eşleri ile tamamlamaları söylenir. Üç basamak tamamlandığında öğrencilerden dönütler alınır.

Okuma esnasında eşli uygulamalar: Öğrenciler metni okumak için eşli olarak çalışırlar. Öğrencilere sıra ile metni okuyup basamakları uygulayabilecekleri söylenir. Önce bir öğrenci paragrafı okur, basamakları uygular. Daha sonra diğer öğrenci diğer paragrafı okur ve basamakları uygular. Böylece devam eder. Öğrencilere her bir basamağı tamamladıklarında kontrol çizelgelerini işaretlemeleri söylenir. Öğrenciler eşli olarak okurken neler yaptıkları dikkatli bir şekilde izlenir.

Her paragraf için ana fikir ve özetleme stratejilerinin kalemsiz eşli uygulaması: Öğrenciler eşli olarak her paragraf için kalem kullanmadan ana fikir ifadelerini ve özetleri geliştirirler. Bunu sıra ile yapabilecekleri söylenir. Daha sonra kontrol çizelgesine işaret koyulur. Öğrencilerden dönütler alınır.

Ne öğrendin basamağının eşli olarak uygulanması: Öğrenciler ne öğrendin basamağında çalışırlar, dönütler alınır. Öğrencilerin öğrendiklerini detaylı olarak söyleyebilmeleri için ana fikir, detaylar ve özeti nasıl kullanmaları gerektiği ile ilgili detaylı bilgi verilir.

Performans değerlendirme: Öğrencilerden kontrol çizelgelerine bakmaları istenir. Her basamak kontrol edilir. Roket görseli doldurulur.

Dersin kapanışı: Öğrencilere bir sonraki derste 3D stratejisinin basamaklarını ve ne anlama geldiğini hafızadan söyleyecekleri belirtilir. Öğrencilere dosyaları verilir ve karalama kâğıtları dışında her şeyi dosyalarına koymaları istenir. Dosyalar toplanıp ders sonlandırılır.

KURBAĞALAR

Kurbağalar, iki yaşamlı canlılardır. Yani yaşamları boyunca iki farklı yaşam biçimleri vardır. Yumurta ve iribaş evresini çoğunlukla su içinde geçirirler. Erişkin evresi ise çoğunlukla karada geçer.

Kurbağalarda yaşam, yumurtanın içinde başlar. Yumurtalar, yalnız nemli ortamlarda gelişebildiğinden, kurbağaların çoğu yumurtalarını tatlı sulara bırakırlar. Yumurtalar, daha çok şeritler ya da kümeler halinde bırakılır. Bu yumurtalar, yaklaşık 6-21 gün sonra açılmaya başlarlar. Açılan yumurtaların içinden daha çok bir balığı andıran iribaşlar çıkar.

İribaşlar, başkalaşma sonucu erişkine dönüşür. Başkalaşma sırasında kuyruk kaybolur ve bacaklar belirmeye başlar. Tek değişim bu değildir elbette. İskelet yapıları, akciğerler, göz kapakları... Pek çok özellikleri bakımından değişim geçirirler. Başkalaşmanın tamamlanıp erişkin kurbağanın ortaya çıkması, genellikle 2-3 ay sürer. Artık onun da çiftleşme ve yeni yavrular dünyaya getirme zamanı gelmiştir.

Bilim ocuk Dergisi

VIII. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: 4-A

KONU: Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama

KAZANIMLAR:

1. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
2. Okuduklarının konusunu belirler.
3. Okuduklarının ana fikrini belirler.
4. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
5. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
6. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
9. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
10. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
11. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
12. Okuduğunu özetler.
13. Yazarın amacını belirler.

MATERYALLER: Öğrenci dosyası, karalama kâğıdı, “Dünya Yuvarlakmış” metni

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: ÖDSG öğretimi

SÜRE: 40' + 40'

Giriş

3D stratejisinin hatırlanması: Öğrencilere karalama kâğıtları verilir ve öğrencilerden kâğıda stratejinin adını ve stratejinin basamaklarını yazmaları istenir. Daha sonra her bölüm öğrencilere sorulur. Her öğrenciden dönüt alınmaya çalışılır.

Eşli uygulama: Öğrencilere 3D stratejisini kontrol çizelgeleri ve kendi ifadelerim kâğıdı olmadan uygulayacağımız söylenir. 3D'nin kâğıdın üst kısmına nasıl yazıldığı ve nasıl kontrol edildiği modellenir. Her öğrenciye metnin bir fotokopisi verilir.

Okuma öncesi basamakların tamamlanması: Öğrencilerden eşleri ile okuma öncesi bölümleri tamamlamaları istenir. Her eş yazarın amacını belirler. **Ve birinci D'ye tik işareti koyar.** Her eş ne biliyorum ve ne bilmek istiyorum bölümlerini tamamlar ve her bölümü tamamladıkça **tik işareti koyar.** Bölüm tamamlandığında sınıfça basamaklarda neler yapıldığı açıklanır.

Okuma esnasında eşli uygulamalar: Öğrenciler metni okumak için eşli olarak çalışırlar. Öğrencilere sıra ile metni okuyup basamakları uygulayabilecekleri söylenir. Önce bir öğrenci paragrafı okur, basamakları uygular. Daha sonra diğer öğrenci diğer paragrafı okur basamakları uygular. Böylece devam eder. Öğrencilere her bir basamağı tamamladıklarında kontrol çizelgelerini işaretlemeleri söylenir. Öğrenciler eşli olarak okurken neler yaptığı dikkatli bir şekilde izlenir. Bölüm tamamlandığında yapılanlar ile ilgili dönütler alınır.

Her paragraf için ana fikir ve özetleme stratejilerini eşli uygulama: Öğrenciler eşli olarak çalışırlar ve ana fikir ve detayları belirlerler. Hazırladıkları özetleri sınıfla paylaşırlar.

Ne öğrendin basamağının eşli olarak uygulanması: Öğrenciler ne öğrendin basamağında çalışırlar ve birbirlerine öğrendiklerini anlatırlar. Öğrencilere öğrendiklerini detaylı olarak söyleyebilmeleri için özetten yararlanmaları söylenir.

Performans değerlendirme: Öğrencilere her basamağı tamamlamışlar mı, kontrol ettirilir. Raket görseli doldurulur.

Dersin kapanışı: Öğrencilere dosyaları verilir ve karalama kâğıtları dışında her şeyi dosyalarına koymaları istenir. Dosyalar toplanıp ders sonlandırılır.

DÜNYA YUVARLAKMIŞ

Uzay teknolojisiyle Mars'a araç gönderdiğimiz günümüzde Dünya'nın bir basketbol topu gibi küre şeklinde olduğunu biliyoruz. Oysa eski zamanlarda insanlar dev bir tekerleğin üzerinde yaşadığımızı inanırlardı. Onlara göre, Dünya düzdü. Bu düz Dünya'nın ortasında kara, çevresinde deniz vardı. Denizin Dünya'nın kenarına kadar devam ettiğini düşünürlerdi. Öyle ki, bir gemi ile karadan çok uzaklaşırsa Dünya'nın kenarından boşluğa düşeceklerini zannederlerdi.

Eski Yunanlı bilgin Pisagor, büyük olasılıkla Dünya'nın yuvarlak olduğunu ilan eden ilk kişiydi. Pisagor'un bunu nasıl keşfettiğini bilmiyoruz. Belki de bir tepenin üzerinde denizi seyrederken uzaklara yelken açan gemileri izlemiş, bu arada onların yavaş yavaş ufuk çizgisinde kaybolduklarını fark etmiştir. Biliyorsunuz, bir gemi kıydan uzaklaşırken, önce teknesi, sonra direkleri ve en son dumanı gözden kaybolur. Bugün hepimizin bildiği Dünya'nın yuvarlak olduğunu gösteren bu basit kanıtı karşın, öğrencileri ve bazı bilginler dışında Pisagor'a kimse inanmadı. 15. yüzyıla değin, Dünya'nın yuvarlak olduğu kitaplarda yazmasına karşın insanlar bu fikri benimsemedi. Dünya'nın düz olduğunu zannedip uzak denizlerden korktular.

Dünyanın yuvarlak olduğu 15. yüzyıldan itibaren denizciler tarafından kanıtlanmaya çalışıldı. Bir maceraperest olan denizci Kristof Kolomb Dünya'nın yuvarlak olduğunu kitaplardan okumuştur. O zamanlar Asya ülkeleri zengindi. Avrupalılar, Asya'dan zorlu bir kara yolculuğu sonunda mal alabiliyorlardı. Kolomb gemiyle daha fazla ve daha kolay mal taşınabileceğini düşündü. Eğer Dünya yuvarlaksa batıdan, Atlas Okyanusu aşarak Asya'ya ulaşılabilirdi. 1492 yılında 3 küçük gemiyle yola çıkan Kolomb, 71 gün süren yolculuğu sonunda bir adaya ulaştı. O, bu adanın Hindistan olduğunu düşündü ama bu ada yeni bir kıtaya aitti. 1519 yılında Macellan Dünya'nın yuvarlak olduğunu kanıtlamak için İspanya'dan yola çıktı. Macellan'a göre Dünya yuvarlaksa, bir noktasından hareket edilip hiç yön değiştirmeden ilerlenirse, sonunda aynı noktaya geri dönülebilecektir. Ne yazık ki Macellan, 3 yıl sonra bu zorlu yolculuğu tamamlayamadan, Filipin adalarında öldü. Yine de gemilerinden biri yolculuğu tamamladı. Böylelikle ilk kez Dünya çevresinde tam bir tur atılmış oldu.

O günlerde Dünya'nın çevresini dolaşmak tehlikeli ve zordu. Günümüzde Dünya'nın çevresini, kullanacağınız taşıta bağlı olarak birkaç günde dolaşabilirsiniz. Dünya'nın yuvarlak olduğunu kanıtlamak ise yıllar sürmüştü. Üstelik pek çok bilginin çabasıyla. Artık uzaydan çekilen fotoğraflar Dünya'mızın yuvarlak olduğunu kanıtlamaya yetiyor. Şu an bile internet'e girip Dünya'mızın uydu aracılığıyla çekilen görüntülerinden güzel mavi gezegenimizi seyredebiliriz.

Bilim Çocuk Dergisi

Nisan 2001

IX. OTURUM

BU OTURUMDA VIII. OTURUM “AY’DA YAŞAM?”

METNİ İLE TEKRAR EDİLİR.

AY’DA YAŞAM

Ay’da yaşam Dünya’daki yaşamdan oldukça farklıdır. Çünkü Ay’ın, Dünya’nunki gibi bir atmosferi yoktur. Eğer Ay’da yaşasaydık gündüzleri Dünya’daki gibi masmavi bir gökyüzü yerine kapkaranlık uzay ve yıldızlar olurdu. Güneş’i de uzayda güçlü bir ışık olarak görürdük. Ayrıca Ay’da atmosfer olmadığından bizi Güneş’in zararlı ışınlarından koruyacak bir “kalkan” da yoktur. Bu nedenle Ay’da yaşasaydık güneşin zararlı ışınlarından korunmamızı sağlayan özel giysilerle dolaşmak zorunda kalırdık. Ay’da atmosfer olmadığından orda rüzgâr, fırtına, yağmur, kar gibi hava olayları da görülmez. Ama sakın kar yağmıyor diye Ay’ın soğuk olmadığını düşünmeyin. Ay, bazı zamanlar Dünya’ya göre çok daha soğuktur. Rüzgâr olmaması nedeniyle de Ay’a ilk ayak basan astronotların ayak izleri hâlâ bozulmadan durmaktadır.

Ay’ın Dünya’dan farklı olarak üç tür hareketi bulunmaktadır. Ay, Dünya’yla birlikte Güneş’in çevresinde dolanır. Bu nedenle Ay’ın bir yılı Dünya’nunkiyle aynıdır. Ay, Dünya’nın çevresinde de dolanır ve bir turunu 27 gün, 7 saat, 43 dakikada tamamlar. Daha bitmedi; Ay da Dünya gibi kendi eksenini çevresinde döner. Bu süre, Ay’ın Dünya çevresindeki dolanma süresiyle aynıdır. İşte bu nedenle Dünya’dan baktığımızda Ay’ın hep aynı yüzünü görürüz.

Dünya’dan Ay’a bakıldığında her gün şekli değişiyormuş gibi görünür. Aslında değişen, aydınlık yüzünün Dünya’dan görünen bölümüdür. Ayın konumuna göre oluşan şekiller, dört evre halinde birbirini takip ederek devam eder. Dolunay evresinde Ay’ın aydınlık yüzünün tamamını görürüz. Yeni ay evresindeyse yalnızca arkası ışık aldığı için Ay görünmez. İlk dördün ve son dördün evrelerindeyse Ay yarım daire şeklinde görünür.

Ay’dan Dünya’ya bakıldığında dünyamız farkı şekilde görülmektedir. Öncelikle dünyamız, bizim Ay’ı gördüğümüzden daha büyük görünür. Ay’ın Dünya’ya dönük yüzünden Dünya’ya baktığımızı düşünelim. Ay’ın hep aynı yüzü Dünya’ya dönük olduğu için Dünya’yı gökyüzünde aynı yerde duruyormuş gibi görürdük. Ancak Dünya’nın da her gün şekli değişiyormuş gibi görünürdü.

X. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: 4-A

KONU: Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama

KAZANIMLAR:

1. Okuduklarının konusunu belirler.
2. Okuduklarının ana fikrini belirler.
3. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
4. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
5. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
6. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
7. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
8. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
9. Okuduğunu özetler.
10. Yazarın amacını belirler.

MATERYALLER: “Anıtkabir’in Ağaçları” metni

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: ÖDSG öğretimi

SÜRE: 40' + 40'

Giriş

Öğrencilere bireysel olarak 3D'nin basamaklarını çalışacakları söylenir. Metin öğrencilere verilir. Kâğıdın üzerine 3D yazmaları istenir. Öğrencilerden stratejiyi uygulamaları istenir.

Okuma öncesi basamakların tamamlanması: Öğrencilerden ilk bölümü bağımsız olarak tamamlamaları istenir. Her basamaktan sonra kâğıdın üzerine yazılan 3D'nin üzerine bir tik atmaları istenir. Bu bölüm tamamlandıktan sonra sınıfça basamaklar tekrar gözden geçirilir. Öğrencilerden yaptıkları uygulamaları anlatmaları istenir.

Okuma esnasında uygulamalar: Öğrencilerden okuma esnasındaki basamakları bağımsız olarak tamamlamaları istenir. Her basamaktan sonra kâğıdın üzerine yazılan 3D'nin üzerine bir tik atmaları istenir. Bu bölüm tamamlandıktan sonra sınıfça basamaklar tekrar gözden geçirilir. Öğrencilerden yaptıkları uygulamaları anlatmaları istenir.

Okuma sonrasında uygulamalar: Öğrencilerden ilk basamağı bağımsız olarak tamamlamaları istenir. Her basamaktan sonra kâğıdın üzerine yazılan 3D'nin üzerine bir tik atmaları istenir. Bu bölüm tamamlandıktan sonra sınıfça basamaklar tekrar gözden geçirilir. Öğrencilerden yaptıkları uygulamaları anlatmaları istenir.

Performans değerlendirme: Her basamak tamamlanmış mı kontrol edilir. Roket görselini doldurmaları istenir. Ders sonlandırılır.

ANITKABİR'İN AĞAÇLARI

10 Kasım 1938, saat 9.05'te Atatürk İstanbul'daki evi olan Dolmabahçe Sarayı'nda yaşama veda etti. Türk halkı, Atatürk'ün ilke ve devrimlerini her an yaşatacak özel bir yer yapılmasını ve Atatürk'ün de burada sonsuza kadar yaşatılmasını istedi. Atatürk, 21 Kasım 1938 günü düzenlenen bir törenle geçici olarak Ankara Etnografya Müzesi'nde hazırlanan kabre konuldu. Hemen ardından, Türkiye Büyük Millet Meclisi Anıtkabir'in yapımı için çalışmalarına başladı.

Anıtkabir'in yapımıyla ilgili ilk çalışmalar Anıt'ın yapılacağı yerin saptanması konusunda oldu. Bu çalışmalar, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde oluşturulan özel bir komisyon tarafından yapıldı. Milletvekillerinden oluşan bu komisyon, uzun süren titiz çalışmalar sonucunda Anıtkabir'in o günlerdeki adıyla Rasattepe, şimdiki adıyla Anıttepe'de yükselmesini kararlaştırdı. 1941'de bir uluslararası mimari proje yarışması düzenlendi. Prof. Dr. Emin Onat ve Doç. Dr. Orhan Arda'nın projesi birinci oldu. Anıtkabir'in yapımına 9 Ekim 1944'de başlandı. Dokuz yıl süren çalışmaların sonunda 1 Eylül 1953'de Anıtkabir'in yapımı bitti. Atatürk, 10 Kasım 1953'te düzenlenen bir törenle Anıtkabir'e getirildi.

Anıtkabir'in bulunduğu alanın büyük kısmının ağaçlar, çalılar, çiçeklerle kaplı olması insanın içine huzur vermektedir. Bu alanda yeşilin hemen her tonunu görebilmek mümkündür. Anıtkabir'i ağaçlandırma çalışmaları, anıtın yapımı sırasında toprak kaymasını önlemek amacıyla başlamıştır. Bu çalışmalar sırasında Anıtkabir'i çevreleyen alanda, Atatürk'ün "Yurtta Barış, Dünyada Barış" sözünden esinlenerek, çeşitli yabancı ülkelere ve Türkiye'nin bazı bölgelerinden getirilen fidanlarla "Uluslararası Barış Parkı" oluşturulması düşünülmüştür. Böylece, ulu önder Atatürk'ün sonsuza kadar yaşayacağı yer, yaşamı boyunca dünyada ve yurtta sağlamak için uğruna büyük bir uğraş verdiği "barışı" temsil eden bir parkla çevrelenmiştir. Şimdilerde Barış Parkı'nda 104 ayrı türden yaklaşık 50.000 süs ağaç ve çalısı bulunmaktadır. Meşe, çitlembik, dağ çamı, doğu mazısı, porsuk, yaprağını döken çam, servi, huş, sahil çamı, akkavak, kiraz, alıç, taşan, mavi ladin, ateş diken, mahunya, dağ muşmulası, sarkık dallı kayın ardıç, kartopu gibi ağaç ve çalılar da Anıtkabir'in yeşilliklerine birkaç örnektir.

Bilim Çocuk Dergisi Ocak, 2005

XI ve XII. OTURUM

**BU OTURUMLARDA X. OTURUM “DÜNYA MİRASI”
ve “SEVGİLİ MEŞE ADIN NEDEN HEP DİLLERDE?”
METİNLERİ İLE TEKRAR EDİLİR.**



DÜNYA MİRASLARINI TANIYORUZ...

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra, çeşitli ülkelerde bulunan ve dünyaca değer taşıyan varlıkların korunmasına yönelik bir çalışma yapma düşüncesi ortaya atıldı. Bu düşünce, ancak 1972 yılında, kısa adı UNESCO olan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün genel konferansında bir anlaşmaya dönüşebildi. Dünya Doğal ve Kültürel Mirası Koruma Sözleşmesi adındaki bu anlaşmayı, yaklaşık 175 ülke imzaladı ve uygulamaya koydu. Bu sözleşmenin temel görevi, dünya mirasları, yani benzersiz özellikler gösteren evrensel değerlerin listesini oluşturmak ve bunları korumaktır.

Dünya miraslarının seçimi, 21 ülkenin temsilcilerinden oluşan Dünya Mirası Komitesi'nce yapılmaktadır. Komite, başka uluslararası kuruluşlardan da destek alır. Bir varlığın dünya mirası olabilmesi için, önceden belirlenmiş bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Dünya mirasları, doğal ve kültürel ölçütler temel alınarak belirlenir ve bu ölçütler, Dünya Mirası Komitesi'nce düzenli olarak güncellenir.

Sözleşmeyi imzalayan ülkeler, kendi bölgelerinde bulunan ve "dünya mirası" olarak tanımlanan değerleri korumaktan sorumlulardır. UNESCO'nun ilkelerine göre, dünya mirasları listesinde yer alan varlıklar özelliklerini yitirecek derecede bozulmuşlarsa ve bozulmayı önleyen gerekli önlemler alınmamışsa, listeden çıkarılırlar. Dünya mirasları listesi, her yıl yeni adayların listeye alınması ve yeni ülkelerin sözleşmeyi imzalamasıyla genişlemektedir. 2015 yılına gelindiğinde listede 165 ülkeye ait 1031 varlık bulunmaktadır.

Ülkemiz, sözleşmeyi 1983 yılında imzalamıştır. Ülkemizde şuan 15 dünya mirası bulunuyor. Pamukkale travertenleri, Safranbolu evleri, Kapadokya ülkemizdeki dünya miraslarında bazılarıdır. Bu sayının artırılmasına yönelik çalışmalar sürdürülmektedir.

Bilim Çocuk Dergisi

Kasım, 2004

SEVGİLİ MEŞE ADIN NEDEN HEP DİLLERDE?

Meşe, dünyada üç yüzden fazla türü bulunan bir ağaçtır. Ülkemizde de yetişen on sekiz türü bulunmaktadır. Bazı türlerinin boyları 30 metreye, enleriye 2 metreye ulaşabilmektedir. Ömürleri ortalama 500 yıldır.

Erozyonla mücadele amacıyla düzenlenen kampanyalarda çoğunlukla meşe tohumu ekilmekte ya da meşe fidanı dikilmektedir. Bunun birçok nedeni vardır. Öncelikle meşe ülkemizin pek çok bölgesinde doğal olarak yetişen ve ormanlar oluşturan bir ağaçtır. Yani meşe ülkemizin toprak yapısına ve iklimine kolaylıkla uyum sağlayabilmektedir. Bu sayede sağlıklı bir gelişim gösterir. Bunun sonucunda da çok uzun süre yaşabilir.

Meşe ağacının kökleri hem geniş bir alana hem de derinlere yayılmaktadır. Bu özelliklere sahip bir kök sistemi, ağacın toprağa sıkıca tutunmasının yanı sıra toprağı da bir arada tutar. Dalların yana doğru uzaması ve yapraklarının geniş olması yağmur damlalarının yapraklara çarparak dağılmasına ve toprağı düşerken hız kaybetmesine neden olur. Bu şekilde toprak parçalarının yağmur nedeniyle dağılıp saçılması, balçıklaşması ve sonuç olarak erozyon önlenmiş olur. Ayrıca geniş gövdesi ve dalları rüzgârı engelleyerek toprağın rüzgârla aşınmasını engeller.

Meşe ağacının erozyonu önlemenin yanı sıra birçok faydası bulunmaktadır. Örneğin gövdesindeki çatlaklara böcekler, dallarına kuşlar, kovuklarına da sincaplar yuva yaparlar. Palamut denen meyveleriyle kuş, sincap, yabandomuzu gibi birçok hayvan beslenir. Yere dökülen yapraklarıysa toprağın besin yönünden zenginleşmesine katkıda bulunur. İşte tüm bu özellikleri meşeyi diğer ağaçlardan ayırmaktadır.

Bilim Çocuk Dergisi

Mart 2012

EK 10

**ARAŞTIRMADA KULLANILAN METİNLERE İLİŞKİN
İZİN BELGESİ**

BİLİM ÇOCUK DERGİSİ YAZI İŞLERİ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doktora tezim için geliştireceğim testlerde ve hazırlayacağım öğretim programında EK-1'deki listede yer alan 22 adet metni düzenleyerek kullanmak istiyorum. Metinleri bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere gerekli izinlerin verilmesini,

Bilgilerinize arz ederim.

11.01.2016
Yusuf Özdemir
Sınıf Öğretmeni
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Doktora Öğrencisi

ADRES: Yenice-Doyran İlkokulu

Yenice Sapağı Alaçam-SAMSUN

EK-1: Araştırmada Kullanılması Planlanan Metinler

Kullanılması uygundur
Muran Akca
Popüler Eğitim Dergileri
Müdürü

EK-1

ARAŞTIRMADA KULLANILMASI PLANLANAN METİNLER

| | Metnin Adı | Derginin Adı | Derginin Tarih Ve Sayısı |
|----|--|---------------------|--------------------------|
| 1 | Altın Çok Değerli | Bilim Çocuk Dergisi | Ocak 2010/145 |
| 2 | Haydi Çocuklar Dış Fırçalamaya | Bilim Çocuk Dergisi | Kasım 2011/167 |
| 3 | Hayvanların Şaşırtıcı Duyuları | Bilim Çocuk Dergisi | Şubat 2014/194 |
| 4 | Dışlerimize Eski Çağlardan Beri Çok İyi Baktık | Bilim Çocuk Dergisi | Kasım 2011/167 |
| 5 | İyi Uykular...Tatlı Rüyalar... | Bilim Çocuk Dergisi | Ocak 2014/193 |
| 6 | Neden Rüya Görürüz? | Bilim Çocuk Dergisi | 1998/11 |
| 7 | Toprak Çok Değerli | Bilim Çocuk Dergisi | Eylül 2012/177 |
| 8 | Bedenim Ne Anlatıyor? | Bilim Çocuk Dergisi | Nisan 2012/172 |
| 9 | Fındığı Kim Sevmez | Bilim Çocuk Dergisi | Ağustos 2012/176 |
| 10 | Özenle Korunan Bir Kuş Kelaynak | Bilim Çocuk Dergisi | Şubat 2014/194 |
| 11 | Sevgili Meşe Neden Adın Hep Dillerde? | Bilim Çocuk Dergisi | Mart 2012/171 |
| 12 | İnsanlar Eskiden Zamanı Nasıl Ölçerdi? | Bilim Çocuk Dergisi | Aralık 2011/168 |
| 13 | Kardelenlerin Çiçek Açma Zamanı Geldi. | Bilim Çocuk Dergisi | Ocak 2010/145 |
| 14 | Kitabın Serüveni | Bilim Çocuk Dergisi | Kasım 2012/179 |
| 15 | Psikologlar İş Başında | Bilim Çocuk Dergisi | Nisan 2011/160 |
| 16 | Ayda Yaşasaydık | Bilim Çocuk Dergisi | Aralık 2010/156 |
| 17 | Tsunami | Bilim Çocuk Dergisi | Ocak, 2005 |
| 18 | Kurbağalar | Bilim Çocuk Dergisi | Nisan 2004/76 |
| 19 | Atatürk Dilimize Birçok Terim Kazandı | Bilim Çocuk Dergisi | 2014 / 202 |
| 20 | Dünya Miraslarını Tanıyoruz... | Bilim Çocuk Dergisi | Kasım, 2004 |
| 21 | Dünya Yuvarlakmış | Bilim Çocuk Dergisi | Nisan 2001 |
| 22 | Anıtkabir'in Ağaçları | Bilim Çocuk Dergisi | Ocak, 2005 |

ÖZ GEÇMİŞ

Yusuf ÖZDEMİR, 05.10.1983 tarihinde Kırıkkale’de doğdu. Balıkesir Anadolu İmam Hatip Lisesi’ni bitirdikten sonra Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden 2004 yılında mezun oldu. 2007 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans programını bitirdi. Özdemir, mezuniyetinden bu yana Samsun ilinin Alaçam ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta ve orta derecede İngilizce bilmektedir. Temel ilgi alanları okuma-yazma öğretimi ve yapılandırmacı öğrenme kuramıdır.

İletişim Bilgileri

E mail: yusuefozdemir82@gmail.com