

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNE DAYALI
OKUMA EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

Seçil COŞKUN

Kasım-2011

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNE DAYALI
OKUMA EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMeye ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Seçil COŞKUN

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY

Bolu-2011

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Seçil COŞKUN'a ait “**Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi**” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir. **24/11/2011**

Akademik Unvan, Ad ve Soyad

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET
BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNE DAYALI OKUMA EĞİTİMİ
ETKİNLİKLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

Seçil COŞKUN

Yüksek Lisans – Türkçe Eğitimi ABD

Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY

Bu araştırmada bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel yapıdaki okuma eğitiminin öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine etkisini belirlemektir.

Araştırmada ön-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan iki ilköğretim okulunun 6.sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya deney grubunda 42, kontrol grubunda 63 olmak üzere toplam 105 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda okuma eğitimi dersi, 7 hafta boyunca bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri ile işlenmiş, kontrol grubunda bu ders geleneksel yapıdaki okuma eğitimi etkinlikleri ile sürdürülmüştür.

Araştırmada veriler, metin türlerine dayalı okuduğunu anlama testi ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler, SPSS 15.0 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiş, deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı “t-testi” ile sınanmıştır. Gruplar

arası kıyaslamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda;

1. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.
2. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.
3. Öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitimi etkinliklerinden çok daha etkili olduğu saptanmıştır.
4. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıdaki okuma eğitimi etkinliklerinden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, okuma stratejileri, bilişsel farkındalık, metin, metin türleri.

ABSTRACT

EFFECT OF READING INSTRUCTION ACTIVITIES BASED ON COGNITIVE AWARENESS STRATEGIES ON IMPROVEMENT OF READING COMPREHENSION SKILLS

Seçil COŞKUN

Turkish Education Department, Master Of Arts

Thesis Advisor Asist. Prof. Dr Halit KARATAY

In the present study, the effect of reading instruction activities based on cognitive awareness on improving reading comprehension skills of primary school students is examined. The primary purpose of this study is to determine the effect of reading instruction based on cognitive awareness strategies implemented to experimental group and traditional reading instruction implemented to control group on students' cognitive awareness level related with reading comprehension according to text types.

In the present research, pretest – posttest control group experimental design was used. The present research was conducted with sixth grade students from two different primary schools in Yenimahalle, Ankara during spring semester of 2010 – 2011 academic years. Totally 105 students (42 in experimental group and 63 control group) participated in this research. . Reading instruction activities based on metacognitive awareness strategies were administered in experimental group over a period of seven weeks while traditional reading instruction activities were administered in control group.

The tools for data collection were Reading Comprehension Test based on text types and Reading Strategies Metacognitive Awareness Scale.

Data collected by these tools were analyzed via SPSS 15.0 (Statistic Package for Social Science) program, in order to probe whether the differences between the data

obtained from experimental group and from control group is statistically significant (or not), t-test was conducted. To make comparison between two groups significance level was acknowledged as .05.

The results showed that (1) statistically significant difference was found between pretest and posttest' mean scores of reading comprehension test administered to students in both experimental and control group; (2) no significant difference was found between the pretest and posttest' mean scores related reading comprehension level of students in control group; (3) the reading instruction activities based on metacognitive awareness strategies being implemented to experimental group was more effective than the traditional reading instruction activities being implemented to control group in improving students' metacognitive awareness level related with reading strategies; (4) the reading instruction activities based on metacognitive awareness strategies being implemented to experimental group are more effective than the traditional reading instruction activities being implemented to control group in improving students' reading comprehension level.

Key Words: Reading comprehension, reading strategies, metacognitive awareness, text, text types.

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “*Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda aitta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. **24/11/2011**

Seçil COŞKUN

ÖN SÖZ

Okuma, bir yazıyı meydana getiren işaretleri sesli veya sessiz olarak çözümleme eylemidir. Öğrenmeye temel oluşturan, bireyin yaşamını şekillendirmede etkili olan bir beceridir. Türkçe derslerinin temel amaçlarından biri bu beceriyi öğrencilere kazandırarak etkili ve etkin okuyan, okuduğunu anlayan okuyucular yetiştirmektir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda eğitimciler okuduğunu anlama becerileri zayıf olan öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejiler ortaya koymuşlardır. Ülkemizde okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yeni kullanılan stratejilerden biri kısaca öğrenmeyi öğrenme yolu olarak açıklayabileceğimiz bilişsel farkındalık stratejileridir.

Bilişsel farkındalığın kapsamında yer alan; öğrencinin kendini öğreneceği şeye vermesi, dikkat ve tutum geliştirmesi, öğreneceği şey hakkında ön değerlendirme yapması, nasıl öğreneceğini planlaması ve bu stratejileri düzenlemesi öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkilidir. Bu nedenle öğretim ortamında kullanışlı olan bilişsel farkındalık stratejilerini tanıma, bu stratejilere dayalı etkinlikler hazırlama, uygun ölçme araçları geliştirme üzerine daha geniş ve ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın bu bağlamda alana katkı sağlayacağı inancındayız.

Araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, önemi, amacı, alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve temel kavramlarına ait tanımları çalışmanın birinci bölümünü meydana getirmektedir.

Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar, çalışmanın ikinci bölümünü oluşturmaktadır.

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma deney ve kontrol gruplarının

belirlenmesi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, eğitim materyalleri, eğitim uygulamaları ve verilerin analizi çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturmaktadır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine etkisine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Beşinci bölümde ise, araştırmaya konu olan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık düzeylerine etkisi ile ilgili olarak varılan sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve tartışmaların ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, araştırmanın her aşamasında birikimi ile bana yol gösteren, en yoğun zamanlarında bile yer ve zaman tanımaksızın soru ve sorunlarımı çözümler getiren, bilimsel etik anlayışını ve çalışma disiplini her zaman örnek aldığım değerli danışman hocam Yrd. Doç Dr. Halit KARATAY'a emekleri için çok teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde, destek ve yardımlarını benden esirgemeyen sevgili arkadaşım Banu ÖZDEMİR'e katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Çalışmanın başından sonuna kadar yanımda olan, yoğun ve stresli günlerimde sevgilerinin büyük gücünü göstererek bana güç ve moral veren, duaları ile destek olan annem, babam ve ablama; çalışmanın en zor anlarında kurtarıcım olan kardeşim Harun Mert COŞKUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR CETVELİ	xiv
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi

BÖLÜM I

1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	8
1.3. Tezin Önemi	8
1.4. Tezin Amacı	11
1.5. Sayıtlılar	12
1.6. Sınırlılıklar	12
1.7. Tanımlar	13

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	14
2.1. Kuramsal Temeller	14
2.1.1. Okuma ve okuduğunu anlama	14
2.1.2. Okuyucunun rolü	19
2.1.3. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilere kazandırılması	21
2.1.4. Metin kavramı	24
2.1.5. Metin türleri	26
<i>Bilgilendirici metinler</i>	27
<i>Öyküleyici metinler</i>	29
2.1.6. Metni oluşturan temel yapılar	30

<i>Başlık</i>	30
<i>Konu</i>	31
<i>Ana fikir ve ana fikri bulma</i>	32
2.1.7. Bilişsel farkındalık	50
2.1.8. Bilişsel farkındalığın boyutları	56
<i>Kişinin kendi hakkındaki bilgisi ve kendini kontrolü</i>	57
<i>Kişinin süreç hakkındaki bilgisi ve süreci kontrolü</i>	58
2.1.9. Bilişsel farkındalık öğretimi	59
2.1.10. Bilişsel farkındalık, şema ve yapılandırmacı öğrenme teorileri	61
2.1.11. Bilişsel farkındalık stratejileri	62
<i>Okuma öncesi stratejiler (planlama stratejileri)</i>	64
<i>Okuma sırası stratejiler (düzenleme stratejileri)</i>	64
<i>Okuma sonrası stratejiler (değerlendirme stratejileri)</i>	65
2.1.12. Bilişsel farkındalık stratejileri ve okuduğunu anlama düzeyinin geliştirilmesi	66
<i>Akrostiş stratejileri ile okuduğunu anlamada bilişsel farkındalık kazandırma</i>	74
<i>Anlamayı öğrenme stratejisi</i>	79
<i>Karşılıklı öğretim stratejisi</i>	80
<i>Zihin haritaları</i>	81
<i>Kavram haritaları</i>	82
<i>Anlam haritaları</i>	82
<i>Öz sorgulama stratejisi</i>	83
<i>Problem çözme stratejisi</i>	84
2.1.13. Okuma sürecinde iyi ve zayıf okuyucuların bilişsel farkındalık davranışları	88
2.2. İlgili Literatür	92
2.2.1. Bilişsel farkındalık ve bilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili araştırmalar	92
2.2.2. Okuduğunu anlama düzeyini geliştirme ile ilgili araştırmalar	118

BÖLÜM III

3. Yöntem	129
3.1. Araştırma Modeli	129
3.2. Çalışma Grubu	131
3.3. Araştırma Kontrol ve Deney Gruplarının Belirlenmesi	133
3.4. Veri Toplama Araçları	134
3.5. Verilerin Toplanması	137
3.6. Eğitim Materyalleri	138
3.7. Eğitim Uygulamaları	139
3.8. Verilerin Analizi	145

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar	146
4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	146
4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	148
4.3. Deney ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Son Testteki Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	149
4.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin Ön-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	151
4.5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin Ön-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	152
4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	153

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler 154

5.1. Sonuçlar 154

5.2. Öneriler 163

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler 163

5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler 164

KAYNAKÇA 166

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları 193

Ek 2. Uygulamada Kullanılan Metinler 199

Ek 3. Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları ... 208

Ek 4. Çevre Düzenlemesi (Afiş) 225

Ek 5. İzin Belgesi 226

Ek 6. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler 227

KISALTMALAR CETVELİ

ed.	: Editör
eds.	: Editörler
hızl.	: Hazırlayan
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Öğrenci sayısı
p	: Madde zorluk indeksi
S	: Standart sapma
Sd	: Serbestlik derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
ss	: Sayfa
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama
t	: t-testi
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2-1. Okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri	68
Tablo 2-2. İyi Okuyucuların kullandıkları stratejiler	70
Tablo 2-3. Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi	73
Tablo 2-4. Kelime anlama stratejisi	73
Tablo 2-5. Okuma sürecinde iyi ve zayıf okuyucuların bilişsel farkındalık davranışları	90
Tablo 3-1. Araştırma modelinin simgesel görünümü ön-son test deney-kontrol gruplu desen	130
Tablo 3-2. Deney ve kontrol grubu cinsiyet ve sınıflara göre öğrenci dağılımı	132
Tablo 3-3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön test okuduğunu anlama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları	133
Tablo 3-4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Bilişsel Farkındalık Düzeyleri” ön test puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t testi sonuçları	134
Tablo 3-5. Çalışmaya ilişkin iş takvimi.....	139
Tablo 4-1. Deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön - son test okuduğunu anlama puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.....	146
Tablo 4-2. Kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön - son test okuduğunu anlama puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları	148
Tablo 4-3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön - son test okuduğunu anlama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t- testi sonuçları	149
Tablo 4-4. Deney grubunun ön-son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerine ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları	151
Tablo 4-5. Kontrol grubunun ön-son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerine ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları	152
Tablo 4-6. Deney ve kontrol grubunun ön-son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerine ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları	153

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2-1. Okuduğunu anlamada işlem düzeyleri	18
Şekil 2-2. Başta konu cümlesi diyagramı	40
Şekil 2-3. Sonda konu cümlesi diyagramı	41
Şekil 2-4. Ortada konu cümlesi diyagramı	42
Şekil 2-5. Başta ve sonda konu cümlesi diyagramı	42
Şekil 2-6. Konu cümlesiz paragraf diyagramı	43
Şekil 2-7. Bireyin öğrenme etkinliklerini düzenlenmesi ile ilgili faktörler	51
Şekil 2-8. Bilişsel farkındalığın boyutları	57

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknolojik, bilimsel, sosyal, siyasal ve kültürel alandaki gelişmelere bağlı olarak bireyin edinmesi gerektiği bilgi artmış ve bu bilgilere ulaşma yolları çeşitlenmiştir. Bilgiye ulaşma yolları anlama temeli üzerine kurulduğundan bireyin dinleme ve okuma becerilerini kazanmış olması önemlidir. Bu becerilerden özellikle okuduğunu anlama, anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir. Bireyin, bireyselliğinin bilincine varması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi, yeryüzündeki yerini, varoluş nedenini anlaması büyük ölçüde etkili okuma becerisini kazanmasına bağlıdır. Çünkü okuma, bilgi dağarcığını geliştirme yollarından biridir. Günlük yaşam içinde öğrenilenlerin büyük bir bölümü okuma yoluyla edinilir (Özdemir, 1993: 7). Bireyler, okumalarını geliştirdikçe düşünce yapısı ve yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan, ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayan, kimliğini geliştiren bireyler olmaya başlarlar (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998: 41). Bu önemli ve kritik becerinin okullarda öğrencilere öğretilmesi ve bu becerideki gelişimlerinin düzenli olarak izlenmesi oldukça önemlidir.

Temel dil becerileri içerisinde anlama becerisi olarak yer alan okuma, bilgiye

ulaşmanın ve onu sürekli geliştirmenin etkili yollarından biridir. Türkçe sözlükte okumak, “1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.” şeklinde tanımlanır (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>). Okuma, birçok araştırmacı tarafından da tanımlanmış ve her bir tanımda okumanın farklı bir özelliği ortaya konulmuştur. Yapılan tanımlardan yola çıkan Karatay (2010: 459) okumayı “görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık duyuşal ve zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlamıştır.

Okuma eyleminin başlıca amacı okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama öğrencinin metinle anlamlı olarak etkileşim kurmasına olanak tanıyan süreçtir. Bu süreç, harf ve seslerden sözcüklere, sözcüklerden içeriğe yani pasif okumadan aktif okumaya giden bir köprü vazifesi görür. Öğrencilerin bu sürece hazır olmadıklarının hissedildiği durumlarda öğrenciler uygulamalara hazırlanmalı, sürece ilişkin yanıltıcı inançları değiştirilmeli ve etkin öğrenen olmalarını sağlayacak gerekli stratejiler kazandırılmalıdır (Açıkgöz: 2009). Nitekim ilköğretim sürecinin ilk yıllarından itibaren temel okuma ve yazma becerisi edindirmeye yönelik bir ana dili eğitimi yapılmaktadır. Ancak ilköğretimin ilk yıllarından başlayıp ortaöğretimde de devam eden bu eğitimin okuma anlama becerisinin kazandırılıp geliştirilmesinde yetersiz kaldığı açıktır. Okuma etkinliklerinin anlamdan, metindeki duygu, düşünce veya mesajı kavramaktan çok yazı karakterlerinin sesli veya sessiz çözümlemesine dayalı yapılması bu durumun ortaya çıkmasında etkilidir. Olumsuz okuma alışkanlığına dönüşebilen bu tarz okuma etkinlikleri öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrencilerin istedik hedeflere ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan ulusal ve uluslararası araştırma sonuçlarının çıktıları öğrencilerimizin normal düzeyin altında bir başarı çizgisine sahip olduklarını göstermektedir. Somut örnek verecek olursak Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından, öğrencilerin okuma becerileri düzeyi ve zaman içerisindeki gelişimini incelemek amacıyla 4. sınıf (9 yaş) öğrencileri üzerinde 2001 yılında yapılan PIRLS araştırması sonuçlarına göre Türkiye 35 ülke arasında 28. sırada yer alabirmiştir. OECD tarafından üç yılda bir gerçekleştirilen, 1’in en düşük 6’nın en yüksek seviye olduğu PISA araştırmaları 2009

sonuçları ise fen bilimleri, matematik ve okumada 2. seviyede olduğumuzu göstermektedir. Ayrıca son yıllarda öğrencilerin bir üst öğrenim kurumuna devam etmek için girdikleri sınavlarda normal bir başarı elde edememeleri bir yana, sınavlarda sıfır puan almaları okullarda verilen ana dili eğitiminin amacına ulaşmadığını göstermektedir (Karatay, 2010). Öğrencilerin öğretimin ilk yıllarından itibaren okuduğunu anlayan etkili ve etkin birer okuyucu olmalarının sağlanması, öğretim sürecinin tamamında öğrenmelerindeki verimliliği ve başarıyı arttıracaktır.

Çağdaş toplumların gelişmişlik düzeyleri bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelere uyum sağlama kabiliyetleri, bilim ve teknoloji üretme düzeyi, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştiren kaliteli eğitim uygulamaları ile ölçülmektedir. Bilgi ve iletişim alanındaki değişiklik ve yenilikler karşısında eğitim sisteminde toplumların ve bireylerin beklentilerini karşılayacak yeniliklerin yapılması elzemdir. Ülkemiz ilköğretim öğretim programları yenilikler ve değişimler ışığında 2006'da yenilenmiştir. Yenilenen programlar ezberden uzak, yaparak yaşayarak öğrenmenin hakim olduğu, hayatın içinden, çok yönlü ve kullanılabilir olma özelliği göstermektedir. Bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım ışığında sarmallık ilkesi gözetilerek yenilenen ilköğretim programlarında eğitim alanındaki temel yaklaşım düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaçla öğretmen odaklı öğrenme sürecinden uzaklaşıp öğrenci odaklı öğrenme sürecine geçilmiştir. Öğrenciye aktif bir rol veren bu öğrenme sürecinde öğretmen salt bilgi aktaran olmaktan çıkıp öğrenciye bilgiye nasıl ulaşacağını, bilgiyi nasıl işleyeceğini, bilgiyi işlerken hangi yollardan yararlanacağını, bilişsel süreçlerini nasıl harekete geçireceğini gösteren, bu konularda onları yönlendiren ve eğiten rolündedir. Bu süreçte öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerilerini geliştiren, üst düzey zihinsel becerilerini harekete geçiren etkinliklere yer verilmekte, etkinlikleri gerçekleştirmede kalıcı öğrenmeyi sağlayan uygun strateji ve yöntemleri kullanma becerilerini kazanmaları hedeflenmektedir.

Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme sürecinde bilgi bireylerin dışında olup öğretmenlerden öğrencilere aktarılır, öğrenciler daha çok okuduklarını ve duyduklarını öğrenirler. Bu öğrenme-öğretme süreci bilginin öğrencilere aktarılması ve öğrenci tarafından anımsanmasını öngördüğünden bilginin edinimi öğretmenin iyi anlatmasına

bağlıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde, bilginin miktarı “ne kadar öğrenildiği-öğretildiği” üzerine odaklanılmakta, öğrenme süreci sonunda elde edilen bilginin benzer değil de, farklı durumlar karşısında yeniden nasıl yapılandırılacağı ve kullanılacağı konusunda öğrenciye bilişsel farkındalık ve öğrenmede fazlaca bir sorumluluk yüklenmemektedir. Geleneksel anlayışla yapılan okuma öğretimi etkinliklerinde genellikle öğrencilerden bir metni okumaları, okuduklarını hatırlayarak metne yönelik soruları cevaplamaları istenmekteydi. Metne hazırlık ve metni değerlendirmeye yönelik sorular öğrencilerin dikkat ve ilgilerini çekecek şekilde, yaş seviyelerine uygun olarak hazırlansa bile öğrencilerin zihinsel süreçlerini kullanmalarına ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına fırsat tanınamaktaydı. Sürekli yönlendirilen ve bilginin kendilerine hazır sunulduğu öğrenciler pasif tepki veren olmaktan kurtulamaz ve okuduklarını kavrayamazlar. Oysaki anlamı yapılandırma, öğrencinin okuyabileceği, ön bilgilerini, problem çözme ve tahmin yapma becerilerini kullanarak yanıtlayabileceği metinlerle etkileşim içinde olmayı gerektirir. Etkili ve etkin okuyucular okuduğunu anlamada aktiftirler, okudukları metinden yeni anlamlar yapılandırabilmek için ön bilgilerini, çeşitli strateji ve teknikleri işe koşarlar, öğrendiklerini nerede ve nasıl kullanacaklarını bilirler. Ayrıca bu okuyucuların, problem çözme, analitik ve eleştirel düşünme becerileri önem kazanmıştır (Gelen, 2003; Karatay, 2010).

Değişen yaşam koşullarına bağlı olarak öğrenme başarısını değerlendirme ölçütleri arasında, bireyin öğrendiği bilginin niceliğinin yanında, onu nerede ve nasıl kullanacağını bilme, problem çözme, analitik ve eleştirel düşünme becerileri önem kazanmıştır. Bu ilkelere bağlı olarak yenilenen Türkçe dersi öğretim programında okuduğunu anlama becerisinin süreçte ayrı bir boyut olarak ele alınmış olması bu becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara önemli bir katkı sağlamıştır. Yeni yaklaşımlar ışığında gerçekleştirilen okuduğunu anlama çalışmaları öğrencinin okuma eylemini bağımsız ve aktif olarak gerçekleştirmesine olanak tanımaktadır. Öğretmen süreci düzenlemekte ve okumaya karşı öğrencinin tutumunu bilerek öğrencide metne karşı ilgi uyandırma rolünü üstlenmektedir. Bununla birlikte okuma öğretimi sürecinin, amaca uygun nasıl okunacağı, önceki öğrenmelerinden nasıl yararlanılacağı, okurken önemli yerlerin nasıl tespit edilerek nasıl çıkarımlarda bulunulacağı, okunulanları hatırlamada hangi yolların izleneceği, farklı metin türlerine nasıl yaklaşılacağı,

okunulan metnin nasıl değerlendirileceği gibi taşıması gereken birçok amaç bulunmaktadır. Bu durum okuma sürecinde kullanılacak çeşitli stratejilerin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır.

Strateji hedeflenen öğrenme başarısına ulaşmak için yapılan plandır. Strateji öğretiminin amacı, öğrenenin öğrenme kapasitesini artırmak, bilinçli öğrenen durumuna getirmek, bağımsız öğrenme özelliğini kazanmasını ve isteyerek öğrenmesini sağlamaktır (Doğan, 2002). Öğrenme etkinliklerinin belirlenen hedeflere ulaşması için, öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda bilgi donanımına; okuma hızı, anlama güçlükleriyle baş etmek için okuma stratejilerinden yararlanabilme becerisine erişmiş olmaları gerekir. Özellikle okuma stratejileri okuma hedeflerini gerçekleştirmede ve beraberinde yeni beceriler kazanmalarında öğrencilere yardımcı olmaktadır.

Okuma stratejileri, kişinin okuma eylemi süresince bilinçli olarak yaptığı işlemleri içerir; kişinin okuduğunu nasıl kavradığı, okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde ne yapması gerektiği konusunda yol gösterir. Bu stratejiler, okuduğunu kavramayı geliştirmek ve kavrama başarısızlıklarının üstesinden gelme konusunda bilişsel becerileri artırmak için kullanılır (Karatay, 2010). Okuma ve okuduğunu anlama üzerine çalışmalar yapan Grabe (1995) öğrencilere okuma becerileri öğretmekten çok stratejik okumaya yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu yaklaşımından, öğrencilerin okuyacağı metne göre okuma stratejileri geliştirmelerinin gerekliliği çıkarılabilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitimsel kuramdan sınıf uygulamalarına bir kayış olduğu belirgindir. Örneğin; Paris, Cross ve Lipson (1984) çocuklara nasıl ve ne zaman okuma amaçlarını oluşturacaklarını, artan bilgilerini aktif hâle getireceklerini, ana fikirlere dikkat edeceklerini, sonuç çıkaracaklarını ve anlamayı denetleyeceklerini öğretmişlerdir. Ayrıca, Baumann, Seifert-Kessell ve Jones (1987) okuma sırasında çocukların kendi anlamalarını izlemelerine yardımcı olmak için sesli düşünme tekniğini kullanmışlardır. Ancak araştırmaların sınıf uygulamalarına nasıl transfer edileceğine ilişkin önemli sorular bulunmaktadır. Bulgular akademik okuryazarlığı geliştirmede öğrencilere yardımcı olabilecek ders tasarımının üç bileşeni olduğunu göstermektedir:

Öğretmen modellemesi ile doğrudan öğretim, sınıf ortamında aktif uygulama ve bilişsel farkındalık (Lambert, 2000; Paris ve Paris, 2001; Weir, 1998; Williams, Taylor ve Ganger, 2002).

Bilişsel farkındalık, okuma yeterliliğinin anahtar kavramıdır (Auerbach ve Paxton, 1997). Daha geniş bir tanımla bilişsel farkındalık “okurun okuma eylemini önceden planlaması, okuma sırasında metni anlayıp anlamadığını kontrol etmesi ve okuma eylemini duruma göre düzenlemesi, okuma sonrasında da konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlara ulaşip ulaşmadığını, metni doğru anlayıp anlamadığını veya beklentilerini tam olarak karşılayıp karşılamadığını değerlendirmesidir” (Karatay, 2010: 460). Değerlendirme, izleme ve planlama aracılığıyla öğrenme sürecini kendi kendine düzenleme ilkelerini kapsar.

Okuduğunu anlama ile ilgili kaynaklar incelendiğinde “bilişsellik” ve “bilişsel farkındalık” kavramlarının ön planda olduğu görülmektedir. Bilişsellik, kavramaya ilişkin bilgi basamaklarının tamamı; bilişsel farkındalık ise bu bilgileri, kavrama sürecinde kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Bilişsel farkındalık, bilişselliğin farkında olunması ve gerektiğinde amaca uygun bir biçimde kullanılabilmesidir (Brown, 1980). Bu iki kavram nispeten yeni olmakla beraber bu kavramlara karşılık gelen beceriler uzun yıllardır bilinmekteydi. Dewey (1933) ve Thorndike (1917) okumanın şimdi bilişsel farkındalık etkinlikleri olarak adlandırılan planlama, kontrol etme, değerlendirme, anlama, izleme ve akıl yürütme gibi etkinlikleri kapsadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Goodman (1976) okurların, okuduklarının ne anlama geldiğini kendilerine sorarak, kendi hipotezlerini anlamın “eleklerine” karşı test etmek zorunda olduklarını vurgulamıştır. Daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalar okuma stratejilerinin bireylere öğretilebileceğini hatta öğretilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Garner, 1994; Paris, Lipson ve Wixon, 1994).

Çok sayıda deneysel araştırma bilişsel farkındalık stratejileri ve okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Okuma hızını ayarlama, göz atma, gözden geçirme, bilişi izleme gibi bilişsel farkındalık becerileri ile ileriye planlama ya da kullanılan stratejilerin farkında olma ve gözden geçirme gibi öğrenme

sürecini kendi kendine düzenleme becerileri iyi okurların sahip olduğu becerilerdir. Başka bir deyişle, iyi ve zayıf okur arasındaki fark, planlı düşünme, esnek stratejiler ve dönemsel öz-izlemeyi gerektiren planlı etkinliklerle uğraşma yeteneğinden kaynaklanmaktadır (Paris ve Jacobs: 1984).

Anlamanın izlenmesi, öğrenenlerin öğretme-öğrenme etkileşimlerinde aktif katılımcılar olarak görüldüğü bilişsel öğrenmeye dayanmaktadır. Öğrenme okuduğunu anlamamanın neticesinde gerçekleştiğinden bilişsel farkındalık için öğrenme ve okuduğunu anlamayı içine alan ortak bir terimdir diyebiliriz. Öğretim hayatında etkili öğrenme, akademik başarı ve bunları sağlayacak öğrenme stratejileri, öğrenmenin kalıcılığı ve okuduğunu kavramayı sağlayacak bilişsel farkındalık becerileri, başka bir ifade ile okuma stratejilerini kullanma becerisi üzerine yapılmış çok sayıda araştırma vardır. Yapılan birçok araştırma okunan metne karşı öğrencilerin kullanması gereken okuma stratejileri hakkındaki bilişsel farkındalık becerilerinin okuma hızını, etkili okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında düşünme süreçlerinin farkında olmaları öğrenmelerinin etkili olmasını sağlayacaktır. Öğrenme sürecine bilinçli, aktif, istekli, planlı, sorgulayıcı yaklaşan öğrenci tüm öğrenme yaşantısında başarılı olacak dolayısıyla akademik başarısı artacaktır (Gelen, 2003; Karatay, 2010).

Yapılmış araştırmalar ve mevcut kaynaklara bakıldığında bilişsel farkındalık becerilerinin temelinde strateji kavramının olduğu görülür. Çünkü bilişsel farkındalık bir düşünme stratejileri toplamıdır (Gelen, 2003). Okuma eyleminin başarıyla sonuçlanabilmesi ise düşünme ve anlamamanın gerçekleşmesine bağlıdır. Bu yönüyle bilişsel farkındalık stratejileri öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırmada, zengin ve nitelikli öğrenme-öğretme etkinlikleri sağlamada, bu yolla öğrencilerde okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirmede, öğrencilerde okuduğunu anlamaya yönelik başarı düzeylerini daha ileri düzeye çıkarabilmede yardım edebilir.

Öğrencilerin okuduklarını kavramalarını sağlamak amacıyla sürecin bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretimi ile desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Öğrenmeyi öğrenen bireyler bilişsel farkındalık becerilerini harekete geçirerek

anlamalarını diğer bir ifade ile oluşturdıkları anlamı ve anlama ulaşma yollarını izleyebilecek ve doğruluğunu kontrol edebileceklerdir. Ayrıca bu becerilerin gelişmesi için öğrencilerin strateji kullanmaları konusunda cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmaların bulguları iyi okuyucuların zayıf okuyuculardan daha yüksek oranda strateji kullandıklarını göstermekle beraber iyi okuyucuların bu stratejileri ne zaman, nerede, niçin kullanacaklarının bilincinde olduğunu göstermiştir. Bu açıdan çalışmada bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisi ve okuduğunu anlamaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin ne kadar farklılaşacağı incelenmeye değer bulunmuştur. Bilişsel farkındalığın okuma stratejileriyle yapılandırılarak öğretildiği bu araştırma, öğrencilerin farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine ve iyi okuyucular olmalarına ilişkin sunduğu veriler, konunun ilgililerine yol gösterebilir.

1.2. Problem Cümlesi

“Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinlikleri”’nin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi ne düzeydedir?

1.3. Tezin Önemi

Öğrenmeye temel oluşturan okuma, bireyin yaşantısında önemli yer tutan bir beceridir. Birey yaşamı boyunca öğreneceği bilgilerin çoğunu okuma yoluyla öğrenir. İlköğretim birinci sınıfta öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bu beceri yazılı işaretlerin sesli ya da sessiz olarak çözümlenmesini gerektiren bir faaliyet olarak yürütülür. İlköğretim birinci ve ikinci kademe Türkçe derslerinde, ortaöğretimde okuma eğitimi derslerinde öğrenciye, okuma eylemini gerçekleştirirken zihinsel süreçlerini aktif hâle geçirerek yazıdaki sesleri, kelimeleri algılama, anlamlandırma; çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı yaklaşımla okuduklarını sorgulama, yorumlama ve değerlendirme yapabilme

becerisi kazandırılmaya çalışılır. Okuma eylemini bu şekilde gerçekleştiren birey öğrenim yaşantısının sonunda iyi bir okuyucu olmayı başaracağı gibi akademik yönden de başarı elde edecektir. Ancak birçok öğrencinin okuduğunu kavramada başarısız olduğu ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği gözlemlenmektedir. İlgili alan araştırmaları incelendiğinde bu problemin birçok nedenden kaynaklanabildiği ancak daha çok öğrencinin okuma süreçleri, kendi düşünme ve öğrenmesinin farkında olmamasından, okurken belirli bir strateji kullanmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin yapıldığı bu araştırmanın okuduğunu kavrama düzeyi düşük öğrencilerin bu konudaki problemlerinin giderilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisi öğretmen tarafından yaptırılacak çeşitli okuma eğitimi etkinlikleriyle öğrenciye kazandırılabilir. İlköğretim birinci sınıftan başlayarak gerçekleştirilen okuma eğitimi derslerinde kullanılan en önemli öğretim materyali şüphesiz ders kitaplarıdır. Türkçe öğretimi ağırlıklı olarak öyküleyici ve bilgilendirici metinlerden oluşan ders kitaplarıyla yapılmaktadır. Bu yönüyle metinler Türkçe öğretiminin amaçlarını gerçekleştirmede kullanılan ana araçlardır. Metni okuma sürecinde yaptırılacak etkinlikler, okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak programdaki kazanımları karşılar nitelikte olmalıdır. Metinler aracılığıyla yeni durum ve deneyimlerle karşılaşan öğrencilerin yorumlama, eleştirme, problem çözme, tartışma gibi üst düzey zihinsel becerilerini harekete geçirmeye yönelik etkinlikler ders kitaplarında yer almalıdır. Mevcut ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri incelendiğinde durumun böyle olmadığı, okuma etkinliklerinin belirli bir strateji doğrultusunda oluşturulmayıp sadece programda belirtilen kazanımların verilmesi esası gözetilerek oluşturulmuş olduğu görülmektedir. Oysa okuma etkinliklerinde metin incelemeleri, metinlerin yapısal analizleri, ana düşünce ve konu belirleme gibi hususlar üzerinde daha fazla durulması gerekir. Çünkü öğrencilerin okuduklarında ana fikri bulma becerisine sahip olmaları metinde anlatılanların doğru anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesini sağlayacaktır. Ana ve yardımcı düşünceler ile destekleyici detayları şema üzerinde göstermek de öğrencilerin

metninle ilgili kavradıklarını sistemleştirmelerini sağlayacaktır. Araştırma öğrencilere okuduklarını sistemli ve bilinçli bir biçimde kavramalarını sağlayıcı özgün ve somut bir stratejiyi ortaya koyması açısından önemlidir. Yapılan uygulamalarla öğrenci okuduklarını ezberleyerek değil üst düzey düşünme süreçlerini kullanarak zihninde yapılandırmakta, bilgiyi edinmenin yanında bilgiyi edinme yollarını da uygulayarak kazanmaktadır. Bu yönüyle araştırma, 2006 yılında öğretim programlarının yenilenmesiyle geçilen düşünme temelli öğrenim sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerinin etkililiğini ortaya koyması açısından önemlidir.

Öğrencilerin okuduklarını kavramalarını sağlamak amacıyla sürecin bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretimi ile desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Öğrenmeyi öğrenen bireyler bilişsel farkındalık becerilerini harekete geçirerek anlamalarını diğer bir ifade ile oluşturdıkları anlamı ve anlama ulaşma yollarını izleyebilecek ve doğruluğunu kontrol edebileceklerdir. Ayrıca bu becerilerin gelişmesi için öğrencilerin strateji kullanmaları konusunda cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmaların bulguları iyi okuyucuların zayıf okuyuculardan daha yüksek oranda strateji kullandıklarını göstermekle beraber iyi okuyucuların bu stratejileri ne zaman, nerede, niçin kullanacaklarının bilincinde olduğunu göstermiştir. Bilişsel farkındalığın okuma stratejileriyle yapılandırılarak öğretildiği bu araştırma, farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine ve iyi okuyucular olmalarına ilişkin sunduğu örnekler ve önerilerle öğrencilere yol göstermektedir.

Bilişsel farkındalık öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Bilişsel farkındalık öğrenmeyi öğrenme yoludur. Bilişsel farkındalığın kapsamında yer alan; öğrencinin kendini öğreneceği şeye vermesi, dikkat ve tutum geliştirmesi, öğreneceği şey hakkında ön değerlendirme yapması, nasıl öğreneceğini planlaması ve bu stratejileri düzenlemesi düşünme sürecinin bir parçası olduğu gibi, öğrenme sürecinin de bir parçasıdır. Bu nedenle öğretim ortamında kullanışlı olan bilişsel farkındalık stratejilerini tanıma, bu stratejilere dayalı etkinlikler hazırlama, uygun ölçme araçları geliştirme üzerine daha geniş ve ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle bilişsel farkındalığı doğrudan işleyen deneysel çalışmalara ihtiyaç

duyulmaktadır. Araştırmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı inancındayız. Yapılan uygulamalar öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ve kullandıkları okuma stratejileri hakkındaki bilişsel farkındalıklarını geliştirmede etkili olduğu gibi öğretmenlere de zamanı ve materyalleri ekonomik kullanarak, öğrencilerin aktif olduğu, amaca uygun, çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği okuma eğitiminin nasıl verileceği hususunda örnek teşkil etmektedir.

Araştırma Türkçe ders programlarının ve mevcut öğretim ortamlarının bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılmasına herhangi bir engel teşkil etmediğini aksine uygun yöntem ve tekniklerle zenginleştirilen etkinliklerin hazırlanmasıysa sürecin etkililiğinin artabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Çeşitli bilişsel farkındalık stratejilerini tanıtarak bunların uygulanışına dair bilgiler vermesi, farklı metin türleri üzerinde bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılmasına ilişkin model sunması yönünden araştırma, bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutabilir. Araştırma sonuçları bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerine ve okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine etkisini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Tezin Amacı

Araştırmanın temel amacı ilköğretim; ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde deney grubunda kullanılan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin kontrol grubunda kullanılan geleneksel öğretimle okuma etkinliklerine göre; öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama ve okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine etkisini araştırmaktır.

Bu amaca bağlı olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

mıdır?

3. Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin son testteki metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son testteki okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Sayıtlılar

1. Çalışma grupları farklı okullardan seçilerek deney grubunda uygulanan deneysel etkinin kontrol grubunu etkilememesi sağlanmıştır.
2. Araştırmanın kontrol edilemeyen bağımsız değişkenleri; öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, akademik benlik algıları vb. her iki grubu da (deney ve kontrol) aynı düzeyde etkilediği varsayılmıştır.
3. Bu beceriyi edindirmek için 2 şiir, 2 bilgilendirici, 3 öyküleyici metnin uygulama süresinin yeterli olduğu araştırmanın sayıtlıları arasındadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. sınıf öğrencileriyle,
2. Türkçe eğitiminin dört temel dil becerisinden okuma becerisi ile,
3. Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri ile,
4. Metinleri okurken kullanılan bilişsel farkındalık stratejileri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuduğunu Anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir. Bize aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşüncelerin olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997).

Bilişsel Farkındalık: Okuma sürecinde kişinin kendisini ve okuduğunu planlama, denetleme ve değerlendirme aşamalarını içerir. Yapılan iş ve metne karşı kullanılan strateji hakkındaki bilişsel bilgi ve bunu işletme aşamaları, bilişsel basamaklar ve yetenekler hakkındaki bilgidir (Flavell, 1981; Paris ve Winograd, 1990).

Bilişsel Farkındalık Stratejileri (Okuma Stratejileri): Bilgiyi elde edebilme ve kullanma yollarının edinilmesidir. Okuma sürecinde, okuduğunu anlamayı artırmak için okunan metne yönelik geliştirilen bilişsel farkındalık davranışlarıdır (Pressley ve Afflerbach, 1995).

Metin: Birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum değil aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre ve metnin işleyişine göre yapılır (Günay, 2007: 44).

Bilgilendirici Metin: İşlevi, gerçek yaşamda kullanılabilecek, yaşama geçirilebilecek bilgileri, iletileri sunmak olan metinlerdir (Özdemir, 1983: 36).

Öyküleyici Metin: Bilgi dağarcığından çok yaşantıyı zenginleştiren yaşantı nitelikli metinlerdir (Güneş, 2002: 88).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Okuma ve okuduğunu anlama

Dil, düşünme ve iletişim kurmanın temel aracıdır. Dil eğitimi de öğrenciye okuma, anlama, anladığını sözlü ya da yazılı olarak anlatabilme becerisi kazandırmayı amaçlar. Dil sembollerinin anlamlandırılması, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturup yeni düşüncelerin üretilmesi gibi etkinlikler gözün, beynin ortaklaşa gerçekleştirdikleri etkinliklerdir (Tosunoğlu, 2002; Yangın, 1999).

Temel dil becerileri arasında yer alan okuma ve dinleme, anlama dil becerisinin iki ana ögesini oluşturur. Bilgiye ulaşmanın, onu sürekli güncelleştirmenin yollarından biri ve belki de en önemlisi okumadır. Karatay (2007: 9)’a göre okuma; “Yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavramaktır.” Kaynaklar genel olarak okumayı, basılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlamış, yapılan tanımlardan her biri okumanın farklı bir özelliğini ortaya koymuştur. Binbaşoğlu (1993) ve Göğüş (1978)’e göre okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanıma ve bunlardan anlam çıkarmadır. Özdemir (1993: 13) okumayı, “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlar. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997: 41) daha geniş bir tanımla okumayı, “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama

işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” olarak değerlendirirler. Sever (2004:12)’e göre okuma, “bilişsel davranışlar ve psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma” etkinliğidir. Okumayı, “yazılı ve basılı işaretleri, belli kurallara uyarak anlamlı bir seslendirme” (Akçamete, 1989: 735-753; Öz, 2001: 193; Rozan, 1982: 19; Sever, 2004: 12) olarak tanımlayanlar da olmuştur.

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır. Okuyucudan, yazarın verdiği mesajın ne olduğunu anlaması istenir. Eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu tür okuma belli sözcükleri seslendirmenin ötesine geçemez (Demirel, 1999: 59).

Tinker ve McCullough (1968: 8)’a göre okuma, “geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması, algılanmasını içerir”. Tanımlardan yola çıkarak okuma; görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık bir zihinsel süreç olarak tanımlanabilir (Karatay, 2007: 10).

Okuma etkinliği, yazıdaki düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel, fizyolojik ve ruhsal boyutları bulunan karmaşık bir süreçtir (Sever, 2004). Okuma psikolojik bir süreçtir çünkü insan zihni algılama ve düşünmede belli bir düzeye gelmeden iyi bir okuma gerçekleştiremez. Okuma fizyolojik bir süreçtir çünkü gözümüzle okuruz (Köksal, 1998). Aktif bir eylem olan okumanın ayrıca sosyolojik boyutu da vardır. Kişi içinde bulunduğu çevrenin kültür düzeyine bağlı eğitilmektedir. Dolayısıyla okuma gelişiminde aile ve çevredeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006). Okumaya karşı ilgili olan çocuk için okuma hem kısa hem de uzun vadede birçok yarar sağlamaktadır. Bağımsız ve anlayarak okuyan öğrenciler, bütün

konu alanlarında başarılı olabilirler. Birçok araştırma, kitap okuma alışkanlığının, çocukların genel bilişsel özellikleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

İki ayrı çaba gibi görünen “okuma ve anlama” aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur, okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak ise ikinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır (Demirel, 1999). Okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak veya onların sözlükteki anlamını bulmak değildir. Anlamak, okunanı kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek, onu yorumlayabilmektir (Karatay, 2007). Gray ile Rogers, yorumu şöyle tanımlarlar: “Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak; yazarın doğrudan anlatamadığı düşünceleri de kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek; okuduğunu doğruluk, geçerlik ve değer yönlerinden ölçebilmek; anladığını, duyduğunu davranışlarında ve yaptıklarında uygulayabilmek...” (Aktaran: Göğüş, 1978: 72). Okuduğunu anlama, anlamayı gerçekleştiren oldukça karmaşık, hızlı, alışlagelmiş birçok dengeli ve uyumlu yeteneği içinde barındıran, akıcı okuyucular için kolay ve zevkli görünen üst düzey bir anlama becerisidir (Grabe ve Stoller, 2002). Okuduğunu anlama, hem metindeki bilgiler hem de okuyucunun yorumlarını kapsayan, yazarın vermek istediği mesajların mantıksal olarak yapılandırıldığı etkin bir zihinsel süreç olarak tanımlanabilir (Radoyevic, 2006).

Amerikalı dil bilimci Harris’e (1960)’e göre bir edebiyat eserinin kavranmasında şu zihinsel süreçler saptanmaktadır:

- a. Metni yorumlama
- b. Konuyu kavrama
- c. Yazıdaki ana fikri sezme
- ç. Bunlarla ilgili üslubu kavrama (Aktaran: Göğüş, 1978: 71).

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

- Yazıda ele alınan konuyu belirleme.
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları

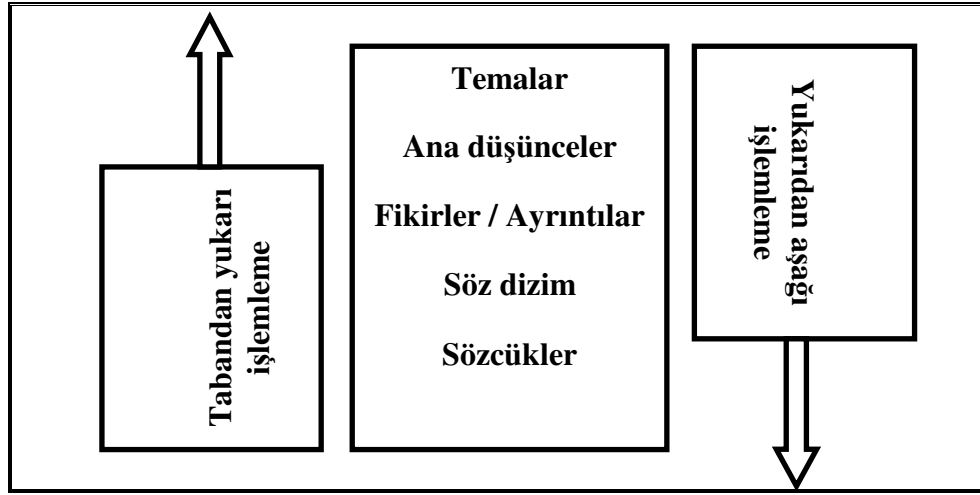
saptama.

- Ana fikri bulma.
- Yardımcı fikirleri bulma.
- Metnin genel düşünce ve anlatım yapısını belirleme.
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltma.

Okumanın üç önemli ögesi, beş temel prensibi vardır. Okumanın üç önemli ögesi; “dili sembollere bağlı olarak sökme, dili sembollere bağlı olarak yorumlama ve dil ile sembollere bağlı olarak ilişki kurma”dır (Alpay, 1991: 121). Okuma, bireyin zihninde var olan düşünceleri canlandırarak veya bireyin zihninde yeni düşünceler yaratarak sahip olduğu bilgiyi arttırır. Okumanın beş temel prensibi ise “okuma anlam kurma sürecidir, okuma akıcı olmalıdır, okuma stratejik olmalıdır, çocuk okumaya güdülenmelidir ve okuma hayat boyu devam etmelidir” (Akyol, 2001: 14-15).

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

Okumanın birçok farklı düzeyde gerçekleştiğini ve bu düzeylerin birbirleri ile nasıl bir etkileşim içinde olduklarının anlaşılması okuduğunu anlamının tanımlanmasında önemlidir. Bu düzeyleri tanımlamanın bir yolu Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 2-1. Okuduğunu anlamada işlem düzeyleri (Kirby, 1988)

Kirby (1988)'e göre en alt düzey sözcüklerdir ve bu diğer bütün düzeylerin temelini yaratmaktadır. Tabandan yukarı işlemlerde sözcükler söz dizimlerine, söz dizimleri ise daha soyut birimler olan önermeler ya da düşüncelere dönüşür. Bu işlemler gramer bilgisi gerektirir. Birçok kelimenin bir söz dizimi oluşturması gibi birçok söz dizimi tek bir fikre dönüşebilir. Söz dizimi ya da fikir düzeyindeki anlama, metinde açık şekilde ifade edilen bilginin basit şekilde anlaşılmasıdır ve bu durum *düz anlama* olarak adlandırılır. Bu fikirlerin işlenmesi ile belirli bir fikrin ana fikir olarak seçilmesine ya da fikirlerden bir ana fikir yapılandırılmasına ve daha sonra ana fikirlerin ötesinde tematik genellemeler ve soyutlamalara ulaşılır. Üst düzey bilgi okurun alt düzey bilgileri tanımlamasına yardımcı olur ve böylece yukarıdan aşağıya işleme gerçekleşir. Okuduğunu anlama sürecinde gerçekleşen yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya işlemlere etkileşimli *süreç/işleme* denilmektedir. İşlemlerin üst düzeyleri metinde neyin önemli olduğunun belirlenmesi için ön bilgileri gerektirir. Bu düzeylerde gerçekleşen işlemler, işler belleğin en iyi şekilde kullanılmasını sağlar. İşler bellek kişinin hâlihazırda farkında olduğu bilgi ya da düşünceleri içerir. İşler bellek dört ya da beş birim ile sınırlıdır ve bu birimlerin büyüklüğünün bir sınırı yoktur (Baddeley, 1986). Üst düzey birimlerle kişi önemli alt düzey birimleri yukarıdan aşağıya işleme ile yeniden yapılandırabilir. Alt düzeydeki işlemlerin etkili ve özgüdümlü olması üst düzeyler için gereklidir.

Okuduğunu anlama becerisi şüphesiz bireyin hazır bulunuşluk düzeyi ve

önceki bilgilerinden bağımsız düşünülemez. Bireyin metinle kurduğu ilişki, metinden çıkaracağı anlam, zihninde oluşturacağı fikirler, canlandırmalar ondaki önceki bilgilerin, yaşanmışlığın etkisiyle oluşacaktır. Göğüş (1978: 72), okuduğunu anlamaya etki eden faktörlere değinmiştir. Buna göre “Anlama süreci, okuyucunun konuya, yazara, yazı türüne alışık olup olmadığına göre değişir. Bu süreç okuma amacına da bağlıdır; yalnız olayı kavramak için göz attığımız bir polis raporu kolayca anlaşılır ama, değişmecelerle dolu bir şiir, iyice anlaşılmaq için, birkaç kez okunmak ister.”

Coşkun (2002a: 28) okuduğunu anlamaya etki eden faktörleri iki grupta ele almıştır:

1. Okuyucu ile ilgili faktörler
 - a. Okuyucunun kelime hazinesi,
 - b. Okuyucunun metne ilgisi,
 - c. Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu,
 - d. Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi,
 - e. Okuyucunun okuma amacı.
2. Metinle ilgili faktörler
 - a. Metnin türü,
 - b. Metnin anlatım düzeni, yapısı,
 - c. Metnin dil ve üslubu,
 - d. Metnin fiziksel nitelikleri

İnsana ait temel özelliklerden okumayı sihirli bir süreç olarak nitelendiren Akyol (2008: 29) okumanın birçok unsur tarafından etkilendiğini ifade eder. “Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir. Ancak bütün insanlar okumadan aynı zevki alamazlar ve okumayla ilgili aynı becerileri geliştiremezler. Çünkü bireysel ve çevresel farklılıklar vardır.”

2.1.2. Okuyucunun rolü

Bireyin, bireyselliğinin bilincine varması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini

düzenlemesi, yeryüzündeki yerini, varoluş nedenini anlaması büyük ölçüde etkili okuma becerisini kazanmasına bağlıdır. Çünkü okuma, bilgi dağarcığını geliştirme yollarından biridir. Günlük yaşam içinde öğrenilenlerin büyük bir bölümü okuma yoluyla edinilir (Özdemir, 1993).

Bir öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için, öğrenene bilgileri aktif olarak işleme fırsatı sunulmalıdır. Bu fırsatlar öğrenenin öğrendiklerinden anlam çıkarmasını, onları örgütlemesini, dönüştürmesini ve yeniden yapılandırmasını sağlar. “Aktif bilgi işlemede öğrenme sürecine aktif olarak katılmanın yanı sıra, zihnen aktifleşme, derinlemesine kavrama, sorgulama, karmaşık düşünme vardır” (Açıkgöz, 2009: 3). Okuma etkinliğinin aktif bir süreç olduğunun kabul edilmesi okuyucuya metinden daha çok sorumluluk vermekte ve okuyucunun önemini artırmaktadır. Okuma işinin bir yetenek olduğunu belirten Yavuz (1996) ilköğretimin ilk yıllarında ortaya çıkan daha sonra gelişen bu yeteneğe yön verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, okuma öncesi, sırası ve sonrasında okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlere oldukça fazla seçenek sunulmaktadır.

Okumada becerikli olmak, dilsel bilgi ile genel bilgi arasındaki etkili iletişime dayanır. Kendi başına okuma gerçekleştiren bir öğrenci, yalnızca metindeki ipuçlarına dayalı beceri ve yöntemleri kullanmakla kalmaz aynı zamanda okuduğu metnin devamı için tahmin yürütür, okuma amacını belirler ve okuma yöntemlerini gerektiği gibi kullanır (Clarke ve Silberstein, 1977, aktaran: Başer, 2006). Yazıyı iyi anlamak bir bakıma onun planını kavramak demektir. Öğrenciler bir kitap veya kitaba ait bölümlerdeki fikirleri özetlemeyi alışkanlık edinirlerse tekrar tekrar okuma yükünden kurtuldukları gibi bir konu işleyebilme becerisini de kazanmış olurlar. İyi bir özet çıkarabilmek, o yazıdaki planı, dolayısıyla ana fikri görmekle mümkündür. Uzun bir yazıdaki gerekli bilgilerin kısaca ifadesi ve metnin aslının âdeta bir minyatürü demek olan iyi bir özet çıkarmak, fikirleri iyi kavrama ve doğru ifade edebilmeyi gerektirdiğinden kolay bir şey değildir (Tansel, 1962). Yazıda planın yapılması, anlatılanların düzenli olmasını, verilmek istenen mesajın etkili bir şekilde ortaya konmasını sağlar. Böylece düşünceler bir bütünlük içerisinde doğru ve yeterli olarak okuyucuya aktarılacaktır.

Araştırmalar aynı fikirde olunan bir iletinin, aynı fikirde olunmayan bir diğerine göre daha kolay şekilde anlaşılıp hatırlandığını öne sürmektedir. Örneğin, biyoloji kitabında sanayi atıkları üzerinde daha sıkı kontrollere duyulan ihtiyaç konusunda bir bölüm okunduğunda, bir zamanlar fabrika çevresinde yaşayan öğrencinin bu derste verilen bilgiyi anlama ve hatırlaması, bu fikre karşı olan öğrenciye oranla daha kolay olacaktır. Okuyucu da aynı fikirde olduğu yazıları daha kolay şekilde anlayıp hatırlamaktadır (McWhorter, 2004).

Yazarla aynı fikirde olmayan okuyucu, yazıları okurken fazladan özen göstermelidir. McWhorter (2004)'e göre bu amaçla okuyucular;

- Yazarın ne söylediğini okuyana ve sunulan kanıtları değerlendirene kadar zihnini açık tutmalıdır.
- Yazarın gelişme ve akıl yürütme sürecini takip etmek için normalden daha çok çaba göstermelidir.
- Yazının ana hatlarını çıkararak hiçbir noktayı gözden kaçırmamalıdır.
- Yazarın fikirlerini kavradığında onları değerlendirmekten ve yazarla aynı fikirde olmaktan çekinmemelidir.

Okuyucu, okuyacağı metinle ilgili bir ön beklenti oluşturur, sonrasında ise bu beklentisini onaylayacağı ya da reddedeceği en etkili dil ipuçlarını seçer. Öğrencilerin, yapısal ve anlamsal ipuçlarını en az seviyede kullanarak, metinde sunulan bilgiye mümkün olduğunca en fazla düzeyde ulaşmalarını sağlamak için alıştırmalar yapılmalıdır.

2.1.3. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilere kazandırılması

Okuduğunu anlama becerisi, özellikle ilköğretimde, bütün derslerin temelini oluşturur (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997: 41). Okuduğunu doğru ve tam olarak anlayan; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde anlatabilen öğrencilerin hemen hemen her derste başarılı olma şansları yüksektir. Okul hayatında öğrencilerin derslerde göstereceği akademik başarı, iyi geliştirilmiş okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. “Okullardaki öğrenme-öğretme

sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması bu süreçte ürünün, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını artırmaktadır. Bu durumda, okuduğunu anlama gücü düşük olanın öğrenmesi ise zorlaşmaktadır. Okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde, okuduğunu anlama gücü, sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebilmektedir” (Özçelik, 1987:102).

Öğrenciler, okumalarını geliştirdikçe düşünce yapısı ve yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan, ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayan, kimliğini geliştiren bireyler olmaya başlarlar (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997). Bu anlamda okuduğunu anlama öğrenmeye temel oluşturur ve bireyin yaşamı için vazgeçilmezdir. Okuduğunu anlama becerisi, bireyler için önemli bir yaşam becerisidir. Bu becerisi gelişmeyen bireylerin çevrelerinde meydana gelen olaylara anlam vermesi, olaylar arasında ilişki kurması, bu olaylar üzerinde düşünmesi, olayları sorgulaması, var olan sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunması mümkün olmayacaktır. Bu nedenle okuma ve anlama bireylere küçük yaşlarda kazandırılması ve okullarda öğretilmesi gereken becerilerdir.

Okuma eğitimi derslerinde öğrencilerden kendilerine anlatılanları veya kitaptan okuduklarını aynen aktarmalarını istemek onları eleştirel olmaktan uzaklaştırıp ezbere alıştıırır. Üzerinde düşünülmeden, yorum yapılmadan hafızaya alınan bilgi ise kısa sürede unutulur. Smith ve Eliot (1986, aktaran: Coşkun, 2002b)’a göre yapılan bütün okumalar için bazı genel okuma becerileri vardır. Öğrenciden okuduğu metindeki önemli bilgileri hatırlayabilmesi, metinden sonuç çıkarabilmesi, metindeki tema ve ana fikirleri çıkarabilmesi, kendisiyle ilgili bilgilerden hükümler çıkarabilmesi ve karar alabilmesi beklenir. Problem öğrencilerin bu becerilerde eksik olması değil; birçok öğrencinin belli metinlere uygulamak için bu becerilere sahip olduğunun farkına varmamasıdır. Öğretmenler, bu genel okuma becerilerini özel metinleri okurken nasıl transfer edeceklerini öğrencilerine açıklamalıdır.

Grabe (1995)’ye göre öğretmenler, öğrencilere okuma becerileri öğretmekten çok stratejik okumaya yönlendirmelidirler. Grabe’nin bu yaklaşımından, öğrencilerin okuyacağı metne göre okuma stratejileri geliştirmelerinin gerekliliği çıkarılabilir.

Öğrencilerin okudukları metinleri, sorgulayabilmeleri, eleştirebilmeleri, metinler üzerinde yaratıcı fikirler üretmeleri, karşılaştırmalar yapmaları, yorumda bulunmaları, yargıya varmaları ancak kavrayabilmeleri ile mümkündür. Bu öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecinde belli yolların izlenmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 2009). Bu amaçla son yıllarda öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneğini kazanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Bu stratejiler genellikle okurken dikkati yoğunlaştırma, yazının düşünce ya da olayını çözmeye çalışma, okunan metin üzerinde tartışma, metnin amacını belirleme gibi çalışmalarla ilgilidir. Öğrencilerin uygun yer ve zamanda anlama stratejilerini kullanmaları, büyük ölçüde anlamaya bağlı olan öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesini sağlamaktadır (Temizkan, 2007). Okuma ve anlama becerilerine yönelik olarak yapılan araştırmalar, öğrencilerin okurken neler yaptıklarına ilişkin bir farkındalık yaratmak ve öğrencileri kendi okuma süreçlerine ilişkin bilinçlendirmek, neyi, nasıl anladıklarına yönelik sorular sordurup yanıtlar verdirmek olarak tanımlanan bilişsel farkındalık becerilerini kazanan öğrencilerin yetkin birer okur olmaya doğru ilerlediklerini göstermektedir (Yağcıoğlu ve Değer, 2002). Buna göre iyi okuyuculara nazaran zayıf okuyucular metin yapısını anlamada daha başarısızlardır. Ayrıca zayıf okuyucular özellikle ana fikri belirleme ve önemli detayları anlamada zorluk çekmektedirler.

Öğrencinin etkili bir okuma sürecini gerçekleştirmesi için okuma bilincine sahip olması gerekir. Okuma bilincine sahip olan kişi neyi, niçin ve nasıl okuyacağını bilir. Okuma onun için zorunluluktan gerçekleştirilen bir eylem değildir. Okumanın hayattaki önemini anladığından okumaktan zevk alır. Okurken önceki öğrenmelerini de sürece dahil eder, öğrendiklerini günlük yaşamındaki etkisini sorgular. Bu bilincin kazandırılmasında öğretmene büyük görev düşmektedir. Her geçen gün yapılan çalışmalar öğretmenin rehberliğiyle verilen eğitimlerin okuduğunu anlamayı daha etkili bir hâle getirebildiğini göstermektedir. Ancak öğretmen aracılığıyla verilen eğitim tek başına öğrencinin başarılı olması için yeterli değildir. Özellikle, pasif öğrenciler olarak nitelendirilen öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, eğitsel ortamlardaki farklı durumlara ve konulara öğrendikleri strateji, yöntem veya teknikleri aktarmada başarı sağlayamamaktadırlar.

2.1.4. Metin kavramı

Metinler çocukların duygu ve hayal dünyalarının zenginleşmesinde, okuma ve dinleme zevki ve alışkanlığı kazanmalarında, hafızalarının gelişmesinde, dikkatli birer birey olmalarında, zengin bilgi birikimine sahip olmalarında oldukça etkili araçlardır (Calp, 2005). Birine bir şeyler bildirmek, duygu, düşünce veya fikirleri aktarmak için kelime, cümle ve paragraftan oluşan, kendi içinde anlamlı bir yapı özelliği gösteren metin üretilir. Anlamlı yapı metnin temel işlevi olan bildirişimin gerçekleşmesi için gereklidir (Temizkan, 2007; Tosun, 1996).

Akyol (2003) kendisinden anlam kurulan her şeyin bir metin olduğunu ifade etmiştir. Ona göre metni sınırlamak mümkün değildir. Bir roman, resim, düşünce, hece, film, heykel, matematiksel bir denklem de metin olabilir. Erkul (2004)'a göre metinler, kitapları oluşturan yazılar (şiirler, masallar, hikâyeler, düşünce yazıları vb.) her türlü okuma için ana kaynaktır. Şenöz (1999: 29), metin kavramının gündelik dilde ve dil biliminde değişik biçimde tanımlandığını belirtmiştir. Ona göre gündelik dilde metin sözcüğünden anlaşılan birden çok cümleden oluşan yazılı metinlerdir. Metin dil bilim çerçevesinde yalnızca yazılı ifadeler değil, sözlü ifadeler de metin olarak adlandırılmaktadır. Brown (1988, aktaran: Demir, 1994) metni, iletişim olayının sözel kaydı olarak tanımlamaktadır. İşeri (1998)'ye göre metin, okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcüklerin meydana getirdiği somut bir varlık dilsel bir üründür. Anlamlı olarak yazılan ve söylenen her şey bir metin ya da bir metin parçasıdır. Metin kavramını tanımlarken bildirişim işlevine dikkat çeken Günay (2007: 33)'a göre metin, “belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür”. Bildirişim işlevi olmayan sözlü ya da yazılı bir belge metin değildir. Karatay (2007: 17)'a göre ise metin, “dile dayalı bütün yapıların oluşturduğu anlamlı, mantıklı ve bağlantılı bir yapıdır”.

Metin, “başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapıdır” (Günay, 2007: 44). Metinde cümleler duygu, düşünce, istek, durum anlatan birer önerme niteliğindedir. Metni anlamlandırma sürecinde okur, küçük ölçekli yapılarla büyük ölçekli yapıları ilişkilendirerek metinde işlenen ana düşünce ve

bilgiye ulaşır. Cümle ile metin arasında küçük ve büyük ölçekli yapı ilişkisi vardır. Cümlelerin konusu onun ne hakkında olduğunu gösterir. Metnin konusu ise, genel olarak bütün cümlelerin metinde hangi amaçla yer aldıkları durumunun ortak açıklamasıdır. Bu durum, genel olarak yazarı tarafından metne başlık olarak yansıtılır. Metni anlamlandırma sürecinde, herhangi bir cümledeki anlam; metinde ana düşüncüyü destekleyen düşüncelerin yer aldığı alt düşüncelerin algılanıp yorumlanmasından sonra metnin ana düşüncesi, konusu ile ilişkilendirilir (Karatay, 2007).

Erkul (2004) bir metinde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır

1. Metin; okunmaya konu olan bir yazıyı oluşturan ses, kelime, cümle ve birbirini izleyen cümleler topluluğuyla ilgili dil düzenlemeleridir.
2. Metin, zengin anlamlı bir dil birliğidir.
3. Metin, anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının toplamıdır.
4. Metin, cümlelerden oluşmayıp onlarla şifrelendirilen, yoğun, karmaşık bir anlam ünitesidir.
5. Metin, yazar tarafından bilinçli olarak yapılan bir dil düzenlemesidir.

Demirel (1999)'e göre metin öğrencilerden okumaları istenen basılı okuma materyalleridir. Bu materyaller okuyucunun çıkartacağı anlamı etkileyen değişik tür ve özelliktedir. İyi düzenlenmemiş ve okuyucunun ilgisi ve ön bilgileriyle tutarsız metinlerin kavranması, iyi düzenlenmiş ve okuyucunun geçmiş bilgileriyle bağlantılı metinlere oranla daha fazla uğraş ister. Türkçe dersleri okunan veya dinlenen metinlerin kavranması, çözümlenmesi ve sorgulanmasına dayanmaktadır. Yenilenen ilköğretim Türkçe programlarıyla bilgi dersi olmaktan çıkıp ifade ve beceri dersi olan Türkçe dersleri öğrencilerin zihinsel ve ruhsal gelişimlerinde oldukça etkilidir. Öğretim sürecinde öğrenci metne yönelik tahminlerde bulunmakta, metinde geçen yeni kelimeleri öğrenmekte, metinden hareketle konuşma, yazma ve dil bilgisi etkinlikleri yapmaktadır. Bu nedenle süreçte kullanılacak metinlerin öğrencilerin yaş seviyeleri göz önünde bulundurularak onlarda estetik zevk uyandıracak, söz varlığı açısından zengin, belirli bir amaç çerçevesinde, öğrencinin hayal, duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirecek nitelikte olması gerekmektedir.

2.1.5. Metin türleri

Tür kavramı insanın pek çok alanda gerçekleştirdiği bir soyutlama işleminin adıdır. İnsan çevresindeki canlı cansız her nesneyi adlandırırken benzer veya karşıt özelliklerden hareketle onlarla ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapar. Bu yolla yapılan kodlamaların istenildiğinde hatırlamayı da kolaylaştırdığı söylenebilir (Karatay, 2007). Edebiyatta görülen tür ayrımı ise insanların duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini farklı ve çeşitli yollarla ifade etme ihtiyacından doğmuştur.

Metin türü metindeki duygu, düşünce ve bilgilerin nasıl düzenlendiği konusunda okuyucuya ipucu vererek okuduğunu anlamasına kolaylık sağlamaktadır. Farklı türlerde yazılmış metinlerin okunuş amaçları gibi okunuş şekilleri de farklılık gösterebilmektedir. Okuyucu metni okurken ana fikrin başta, ortada, sonda veya bütününde bulunmasına, metnin türüne ilişkin şekillere ve yapılara dikkatini ayarlar, bunlardan hareketle beklentiler geliştirir (Gürses, 1996). Türü ne olursa olsun her yazı, metin ya da kitap belirli bir okur kitlesine seslenir. Yazar bu yolla okurlarına sesini duyurmak, iletisini göndermek ister. Bunun için de yazı ve yapıtını biçimlendirirken dilin kendisine sunduğu olanaklardan yararlanır; bazen de bunlarla yetinmez, kendisi birtakım olanaklar yaratır; yeni dilsel düzenlemelere yönelir. Böylece sesini, düşüncelerini, iletisini somut bir metinle ortaya koyar. Böylece bir ucunda yazarın (verici), bir ucunda da okurların (alıcı) bulunduğu iletişimsel bir etkinlik gerçekleşir (Özdemir, 1983).

İlgili kaynaklar ve literatür incelendiğinde metin türlerinin çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı ve değerlendirildiği görülmektedir.

Aktaş ve Gündüz (2005)'e göre yazılı anlatım türleri form yazılar (öz geçmiş, dilekçe, mektup, telgraf, rapor, karar, ilan, duyuru vb.), öğretici türler (makale, eleştiri, deneme, fıkra, sohbet, röportaj, gezi yazısı, anı, günlük, biyografi, didaktik yazılar vb.), edebî türler (anlatma esasına bağlı, lirik, dramatik metinler) olmak üzere gruplara ayrılabilir. Ağca (1999), yazılı anlatım türlerini; güncel konuların yer aldığı yazılı anlatım türleri (dilekçe, telgraf, tebrik metinleri, not metinleri, özet metinleri, ilan

metinleri, davetiye metinleri, öz geçmiş metinleri, tutanak metinleri, haber metinleri), edebî yazılı anlatım türleri (roman, hikâye, tiyatro, gezi yazısı, anı, sohbet yazısı, biyografi, röportaj, bibliyografya) ve fikir-duygu, hayal ağırlıklı konuların işlendiği yazılı anlatım türleri (makale, fıkra, deneme, tebliğ, rapor, fezleke, edebî mektup, eleştiri ve kitabe) olmak üzere üçe ayırmaktadır. Cemiloğlu (1998) metinlerin, bilgi verici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olmak üzere üçe ayrılabilceğini belirtmektedir. Tansel (1987) ve Kantemir (1995)'e göre yazarın yazma amacına göre metin türleri dörde ayrılabilir. Bunlar; hikâye edici anlatım, betimleyici anlatım, açıklayıcı anlatım, ispat edici (tartışmacı) anlatımdır. Akyol (1999) ders kitaplarında yer alan metinleri genel olarak hikâyeler ve bilgi vermeye dayalı metinler olarak iki sınıfa ayırırken Baraz ve Özdemir (1991) metin türlerini “Bilimsel ve Öğretici Nitelikli”, “Yazınsal ve Öyküleyici Nitelikli” olmak üzere iki şekilde gruplandırmaktadır. Kıran ve Kıran (2003) metinleri; betimsel metin, anlatısal metin, açıklayıcı metin ve kanıtlayıcı metin olmak üzere dört başlıkta sınıflandırmaktadırlar. Erkul (2004) sanatlı metinler, bilgilendirici metinler, düşünce metinleri ve yazışma metinleri olmak üzere dört metin türü belirtmektedir.

Karatay (2007)'a göre şiir metinlerinin dışında kalan metinler, olay ağırlıklı ve düşünce ağırlıklı yazılar olarak sınıflandırılırsa daha doğru bir yaklaşım olabilir. Çalışmamızda metinler bilgilendirici ve öyküleyici türler olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar, okuduğunu anlamayı artırmak için okuyucunun metne karşı kullanacağı okuma stratejileri konusunda kolaylıklar sağlar. Metinler öğretim sürecinde öğrencilerin karşılaşacağı en önemli öğretim materyalleridir. Her metnin oluşumu ve anlatım tarzı kendine özgüdür. Öğretim sürecinde öğrencilere metin türlerinin neye göre ayrıldığıнын, türlerine göre metin yapılarının ve anlatım tarzının nasıl değiştiğinin kavratılması ve türüne uygun okuma bilinci kazandırılması gerekmektedir. Böylelikle metin aracılığıyla gerçekleştirilecek hedeflere daha bilinçli ve kolay ulaşmaları sağlanacaktır.

Bilgilendirici metinler

Gerçek yaşamda kullanılabilecek, yaşama geçirilebilecek iletileri, düşünceleri

sunan metinlerdir. Okuyucuyu bilmediği veya az bildiği bir konuda bilgilendirme işlevleri bulunan bu metinlerde verilen bilgilerin ve dile getirilen düşüncelerin mantıklı bir yapı içinde sunulması çok önemlidir. Bilgilendirici metinlerde genellikle sözcüklerin herkesçe paylaşılan somut anlamlarından yararlanır. Metinlerde anlatılanlar gerçek yaşamdaki nesneler, varlıklar, durumlar, olaylar, olgularla ilgilidir. Hayal gücü yok gibidir. Mantık çerçevesinde gelişen ve açıklamaya dayanan anlatım biçimi ağır basar (Özdemir, 2005). En önemli özelliği, bu metinlerde dilin farklı çağrışımlar uyandıracak şekilde çok yönlü kullanılmamasıdır. Yazarın anlatmak istediği duygu ve düşünceler yalın, açık bir şekilde ve doğrudan okuyucuya sunulmaktadır. Kelimelerin genellikle temel anlamlarıyla kullanılması ve anlamın üstü örtük bir şekilde verilmemesi, okuyucunun metnin anlamını kavrama sırasındaki yükünü azaltmaktadır (Temizkan, 2007).

Akyol (2008: 168)'a göre bilgilendirici metinler “tanımlama, kronolojik sıralama, karşılaştırma, sebep sonuç ilişkisi, problem çözme” olmak üzere beş farklı yapıya sahiptir. Tanımlama türü metinlerde temel fikir bir dizi detay ve örneklerle betimlenir. Kronolojik sıralamada ana fikir detaylarla desteklenmelidir ancak bu detaylar mutlaka bir aşama içerisinde olmalıdır. Karşılaştırma ve kıyaslama türü metinlerde, iki veya daha fazla ana fikrin ve bu fikirleri destekleyen detayların birbirlerine benzerliklerini ve zıtlıklarını ortaya koyma söz konusudur. Sebep sonuç ilişkisini ele alan metinlerde probleminin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durulmaktadır. Problem çözmeye dayalı metinlerde ise yazar problemi veya problemleri listeleyerek onlara farklı çözümler önermektedir. Bazen de problemi ortaya koyup çözümü okuyucuya bırakmaktadır.

Öğrenciler bilgilendirici metin okumaya öyküleyici metinlere kıyasla daha az istek duymaktadırlar. Bunda bilgilendirici metinleri anlama, hafızada tutma ve hatırlamada karşılaştıkları zorluk etkilidir. Çok sayıda kavramın yer aldığı, bilgi yüklü bu metinlerde öğrenciler yeni konularla ve anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaşmaktadır. Bu türdeki metinlerin öğrenimi; bilinç odağı açısından bilgilerin özetlenmesi, elde edilen bilgilerin sentez edilmesi gibi karmaşık bir bilişsel süreç gerektirir. Öğrencinin anlamı yapılandırabilmesi için ön öğrenmelere sahip olması

gerekmektedir. Öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin vazgeçilmez bir parçası olan bilgilendirici metinlerin yapısını tanımaları gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilerin metin türlerini tanıyacakları temel ders olan Türkçe derslerinde kullanılacak metinlerin öğrencilerin yaş seviyelerine uygun konu içermesi ve kolay anlaşılır olması gerekmektedir. Metin işleniş sürecinde öğretmen öncelikle metnin yapısını ardından konusunu ve yazarın konuyu hangi bakış açısıyla oluşturduğunu buldurmalı, anahtar kavramları, ana ve yardımcı fikirleri belirmelerini sağlayıp bunların birbirleriyle ilgisini göstermelerini istemelidir. Böylelikle öğrenciler metni daha kolay anlayacak ve öğretim amacına uygun gerçekleşecektir (Demirel, 1996; Griffin ve Tulbert, 1995; Yazıcı, 2006).

Öyküleyici metinler

Öyküleyici metinler, bilgi dağarcığından çok yaşantıyı zenginleştiren yazılardır. Bu tür metinler okuyucuyu bulunduğu ortamdan başka bir ortama götürmekte ve düş dünyasını geliştirip zenginleştirmektedir (Güneş, 2002). Öyküleyici metinler gündelik yaşamda kullanılan, herkes tarafından anlaşılabilir doğa bir dile sahiptir. Yazar, okuyucuyla metin aracılığıyla paylaşmak istediklerine bağlı olarak dilde birtakım değişiklikler yaratarak kelimelere farklı anlamlar yükler. Bu metinlerin sunduğu evren, bu evrenle ilgili durum ve koşullar gerçek evrenin bire bir yansıması değildir. Yazar gerçek evrenden uzaklaşmayı kurmaca bir evren oluşturur (Özdemir, 2005).

Yazıcı (2006) öyküleyici metinlerin, metin içerisinde oldukça tutarlı, tahmin edilebilir ve sebep-sonuç ilişkisine dayalı bir yapı oluşturduklarını aktarmaktadır. Bu yapı; karakterleri, bir olayı, bir problemi ya da ihtilafı, olayın sonuçlanmaya başlayacağı doruk noktasını, olaylar dizisini, bir çözümü ya da sonucu sebep ve zaman boyutu dikkate alınarak oluşturulur. Verilmek istenen mesaj bilgilendirici metinlerde olduğu gibi açık belirtilmez. Bu tür metinlerde metnin iletisinin karşılığı gerçek yaşamda bulunamayabilir. Yazar, metni daha önce yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan bir gerçek üzerine de kurabilir, fakat bu gerçek yazarın kendi hayal gücüyle ve o gerçeğe bakış açısıyla oluşturulmuştur (İşeri, 1998). Okuyucuya anlam çıkarma, sorgulama,

yorum yapma, organize etme, problem çözme, hatırlama becerilerini kazandırmada etkili olan öyküleyici metinler aynı zamanda okuyucularına çok yönlü düşünme fırsatı sunmaktadır.

Öyküleyici metinler öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirerek dilin gücünü tanınmasında, mesaj iletmede dili yaratıcı olarak nasıl kullanacağını sezdirilmesinde, tahmin etme ve çıkarımda bulunma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan etkili araçlardandır. Bu tür metinler öğrencilerin kişilik gelişimlerini sağlamada, yeni kavramların kazanımında ve içinde yaşanan toplumun kültürünü, sosyal değerlerini aktarmada önemli bir yere sahiptir. Bu metinler aracılığıyla öğrenciler kendileri ve başkalarının hareketleri üzerine yorum yapma imkânı bulur (Akyol, 2008).

2.1.6. Metni oluşturan temel yapılar

Başlık

Metinde üzerinde durulan düşünceyi bir ya da iki sözcükle özetleyebileceğimiz ifade metnin başlığı olur. Kısa tanımıyla başlık, yazının adıdır (Aktaş ve Gündüz, 2005). Başlık ana düşünceyle özellikle de konuyla ilgilidir. Metnin tamamını kapsar. Bir bakıma başlık, okuyucunun okuyacağı metinle ilgili bilgilerin tümünü kapsayıcı bir ön söyleme biçimidir. Bu kısa sözcük ya da sözcük grubu okuyucuda birçok işlevler yerine getirir. Öncelikle okuyucunun dikkatini çeker, onda ilgi uyandırır, kitapla ilk karşılaşmasında, izlemekle ilgili en özlü bilgileri verebilir (Günay, 2007).

Bayraktar vd. (2008)'e göre başlık, konuyu, ana fikri ve dolayısıyla konunun bakış açısını veren bir özet gibidir. Başlık; ilgi çekici ve konuyla bağlantılı olmalı, bir cümle niteliği göstermemeli, noktalama işaretleri barındırmalı ayrıca tek sözcükten oluşmamalıdır. Başlıklar, bağlaçlar dışında tümüyle büyük harflerle yazılmalıdır. Metnin başlığını bulurken genellikle konu, ana fikrin verildiği ilk ve son cümle tekrar okunmalıdır.

Arslan (2000: 96)'a göre başlıkların en büyük kusuru, bir yandan akılda

kalmaması, bir yandan birbirine karışması, bir yandan da monoton oluşudur. Eserlerin başlığına bakıldığında kimi başlıkların eserin konusunu kapsadığı hatta anlam kaybolmadan genişletildiğinde ana fikri verecek nitelikte olduğu, kimi eserlerin ise konudan uzak olduğu söylenebilir. Örneğin, Ömer Seyfettin'in iki kardeşin atları kaşağı yapma istemeleri üzerine gelişen olayları anlattığı hikâyesinin adı “Kaşağı”dır. Başlık metnin konusunu kapsamaktadır. Ancak Reşat Nuri Güntekin'in “Çalikuşu” adlı eserinin başlığı ile konusu ve ana fikri arasında neredeyse ilgi yoktur. Bilgilendirici metinlerde konu, konunun maddesi veya ana fikir uygun başlıklar olarak seçilirken öyküleyici metinlerde daha geniş yelpazeden başlık seçmek mümkündür.

Konu

Konu, “konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, mevzudur” (TDK, 2005: 1211). Konu, tüm metnin aslında ne anlattığı, ne ile ilgili olduğudur. Üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, eser oluşturulan düşünce, olay ya da durumdur (Atabey, Koç, Yeniçeri, Ülker ve Yağcı, 2007). Metindeki cümleler birbirlerine her biri ortak kişi, mekân, nesne ya da fikir hakkında olduğu mantığıyla bağlanmaktadır. Bu ortak tema ya da fikre konu denir. Yazım biçimi ve tekniği, amacı ne olursa olsun, her yazının mutlaka bir konusu vardır. Ancak birincil nitelik taşımaz. Metnin hammadde durumundadır. Öyle ki birçok yazı ya da yapıtın konusu ortak olabilir. Buna karşın o yapıtların kimi kalıcı bir değer kazanır, kimileri ise unutulur. Bu yönüyle konu, metnin dışında olan bir ögedir. Bu nedenle metin oluşturulmadan önce konu belirlenir yazma eylemi konudan sonra başlar (Akbayır, 2003).

Thorndike, okurken zihnin paragraftaki sözcüklerin saldırısına uğramış gibi olduğunu belirtmektedir. Buna göre “okuyucu, yazarın ne dediğini doğru anlamak, amacını doğru kavramak için sözcükleri tanıyıp yabancılıklarını gidermek, amaca yakın gelen yönleriyle anlamlandırmak, konudaki yerlerini belirtmek, birbirleriyle ilgilerini bulmak zorundadır” (Aktaran: Göğüş, 1978: 70). Sözcüklerden cümlelerin anlamlarına, cümlelerden paragrafa ve sonra da konuya erişmek gerektir.

Konu ile tema çoğu kez birbirine karıştırılmaktadır. Oysa konu ve tema ayrıdır.

Öyküleyici metinlerde düşünceler, duygulaştırılarak veya duyguların arkasına gizlenerek verilir. Bir metnin okuyucu üzerinde bıraktığı duygusal izlenime tema denir (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2005). Konu her şey olabilir ama tema, konunun şekillenmesiyle ortaya çıkar. Tema, ham malzeme olan konunun belli bir amaç doğrultusunda biçimlendirilmesidir. Konu maddi bir süreçtir, buna karşılık tema, manevi sorundur; dinsel, felsefi kısaca insan ilişkilerindeki manevi çatışmadır. Sözelimi, ölümün fizyolojik olarak anlatılması konudur, ancak ölüm düşüncesinin bir yapıtta sezdirilmesi, hatırlatılması temadır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005: 39).

Bir metnin konusunu anlayabilmek için okuyucu kendine şu soruyu sormalıdır: “Bu metin kim ya da ne hakkındadır?” Sorunun cevabı tek bir kelime olabileceği gibi bir söz öbeği de olabilir.

Ana fikir ve ana fikri bulma

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde ana fikir “bir yazının temeli olan asıl düşünce” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 94). Ana düşünce ya da yaygın adıyla ana fikir, yazarın metinde ulaşmak istediği amacın en kısa ifadesidir. Ana fikir, bir metinde anlatılanların bir yargı oluşturabilecek şekilde somut hâlde dile getirilmesi diye de tanımlanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2005). Metnin ana fikrini belirleme, ana fikri daha önemsiz ilgili ayrıntılardan ayırma, ana fikri özetleme gibi karmaşık anlama faaliyetlerini içeren; okuyucuların okurken düşüncelerini izlediği ve düzenlediği bir süreçtir.

Telefonla yapılan aramalarda konuşmaya başladığında aramanın esas nedenini belirtmek fayda sağlamaktadır. Böylelikle karşıda dinleyen kişiye durum ile ilgili detaylar vermeden önce dikkatini toplaması için zaman tanınmış olur. Okuyucular da, metindeki düşüncelere odaklanmak, onları düzenlemek ve mesajın gelişiminin önceden farkına varmak için yardıma ihtiyaç duyarlar. Yazar, okuyucunun amacı ve yazılı mesajın düzenlenmesini anlayabilmesi için yardımcı olmalıdır. Bunun için yazar her metnin genel, düzenleyici ana fikrini sunmalıdır. Ana fikir, metnin yazılmasına sebebiyet veren anahtar düşüncedir. Yazarın konuyla ilgili verdiği mesaj olarak da

düşünülebilir (McWhorter, 2004).

Amaçlılık, okurla metin arasında kurulan iletişimde önemli bir etkiye sahiptir. Metnin amaçlılık özelliği en somut hâliyle, okur açısından açıklık, yalınlık, doğal bir zaman sınırlaması veya bağıntılılık şeklinde görülebilir (Kılıç, 2002). Metnin çatısını kuran amaçtır. Okur da bir amaçla metne yönelir, okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için hem yazarın hem de okurun amaçlarının kesişmesi gerekir. Bir metnin başarısı o metnin üreticisinin amacını aktarabilme becerisi ile doğru orantılıdır. Metindeki ayrıntılar atıldıktan sonra geriye kalan (özet) kısım, yazarın amacıdır. Metnin temel iletisi, ana düşüncesi, yazarın amacıdır (Karatay, 2007).

Ana fikir metnin başlangıcında ya da sonunda bulunabilir, yazar tarafından cümlelerin arasına gizlendiği gibi doğrudan da ifade edilebilir. Ayrıca yazar, ana fikri metnin bütününe yayıp bunu okuyucunun çıkarmasını da isteyebilir. Okuyucunun zekâ ve dikkatini metnin içine çekip onu etkin hâle getirdiği için bu yöntemin diğer yöntemlerden daha etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin iki farklı ana fikir türünü tanımlama yeteneklerinin çeşitliliğine ilişkin yapılan çalışmalarda açık ana fikrin genellikle gizli ana fikirden daha kolay ve doğru şekilde anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Hare, Rabinowitz ve Schieble, 1989; Williams, Taylor ve Ganger, 1981). Yapılan çalışmalarda iki tür ana fikrin anlaşılmasına yönelik elde edilen bulgulardan hareketle Kintsch (1998) ana fikri bulma sürecini, bilinçaltından çaba gerektiren kontrollü ve bilinçliye uzanan otomatik, kolay ve hızlı bir süreç olarak tanımlanmıştır. Açık ana fikir ve gizli ana fikri belirleme arasındaki ayrım, çoktan seçmeli soru ile açık uçlu soruyu cevaplama arasındaki ayrıma benzetmiştir.

Hennings (1991, aktaran: Pilten, 2007: 15)'e göre bir metinden ana fikri çıkarmak basit bir görev değildir. Okuyuculardan metinde aktarılanlarla, konu hakkında bildikleri arasında bağlantı kurmaları, metindeki anlamlı ayrıntılar arasında ilişkilendirmeler yapmaları, açık olarak ifade edilen ayrıntılardan öteye giderek sonuç çıkarmaları ve ortaya koydukları ana noktaları kabul veya reddetmeleri beklenmektedir. Bu geniş anlamıyla ana fikir bulma, okumanın kendisidir. Okuma öğretiminin ana amacı okuyucuların anlamlı fikirler ortaya koymalarına yardım etmek olmalıdır.

“Ana fikir” kavramını anlamak için konu, ana fikir, başlık, konu tümcesi ve amaç kavramları arasındaki farkın anlaşılması önemlidir. Metinlerin önemli merkezlerini oluşturan ana fikir ve konu kavramlarının öğrenciler tarafından genellikle karıştırıldığı bilinmektedir. Bu kavramlar birbirlerinin yerine kullanılamazlar. Konu ile ana fikir arasındaki fark şudur: Konu, paragrafın ya da metnin basit olarak neden bahsettiğini söyler. Metnin öznesi ya da metnin ne hakkında olduğudur. İsim ya da isim tamlaması şeklinde ifade edilebilir. Diğer yandan ana fikir, yazarın metinde konu ilgili vermek istediği en genel noktadır (Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991). Bir başka deyişle, ana fikir yazarın konuya bakış açısıdır. Konu üzerinde, asıl söylemek istediğimizin bir cümleyle belirtilmesi, ana fikir cümlesini oluşturur. Sözelimi konu olarak “tiyatro” ele alınmış olsun. Bununla ilgili “sanat kolu oluşu” “eğlence ve eğitim aracı oluşu” düşüncelerini içeriğinde toplayan “Tiyatro, bir sanat koludur.” cümlesi ana fikir cümlesi olarak belirlenebilir. Bir başka yazar “Görsel ve işitsel özellikleriyle tiyatro en etkili eğitim aracıdır” ana fikir cümlesini aynı konuyla ilgili olarak belirleyebilir (Keçeci, 2003). Konu, yargı niteliği taşımayan genel bir kavramdır, ana fikir ise konunun açıklanmasıyla oluşan kesin bir yargıdır (Yaman ve Köstekçi, 2006: 163).

Ana fikir ve konu cümlesi hakkında Akyol (2008) konu cümlesini metnin ana fikrini tanıtan cümle olarak açıklamıştır. O hâlde metinde konu belirlendikten sonra konudan yola çıkarak ana fikir belirlenmektedir. Ana fikir belirlemedeki kabiliyet genellikle karşılaştırmayı ve seçimi içeren mantıklı bir işlem sürecini gerektirir. Okuyucu cümlelerde bulunan kelimelerin anlamlarını paragraflar içindeki cümlelerle özümser. Ana fikri yakaladığında ise ayrıntıların amacını daha iyi kavrar. Karmaşık bir süreç gerektirdiğinden basit düzeydeki bir metinden konu cümlesi belirlemek çoğu zaman lise düzeyinde bile problemdir (Haris ve Sipay, 1990). Bu problemi aşmak, okuma ve okunulan metni anlamayı kolaylaştırmak amacıyla çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Metnin içeriğine başvurulduğunda, okuduğunu anlamada veya daha özel olarak ana fikri belirlemede ana fikri belirlemeye ve metni kavramaya öncülük eden değişmez adımları kullanmak süreçte etkilidir.

Geleneksel yaklaşımda ana fikir öğretimi, ana fikrin metin içerisinde var

olduğu ve paragrafların belirli bölümlerinde yer alabileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu tür ana fikir belirleme uygulamalarında okuyucular bilgiyi pasif bir şekilde alan bireyler konumundadırlar. Ancak son dönem ana fikir bulma teorilerine göre okuyucu ana fikri belirlerken yalnızca metnin içeriğine bağlı kalmamalı, ana fikir oluşturma sürecinde pek çok bilgi kaynağını birlikte kullanmalıdır. Bu kaynaklar yazarın amacı ve metnin düzeni kadar okuyucunun amacını ve geçmiş bilgilerini de içermelidir (Jacobowitz, 1990).

Ana fikir belirlemede metin türü de etkili olan faktörlerden biridir. Bilgilendirici metindeki bireysel cümleler arasındaki ilişki öyküleyici metindekinden oldukça farklıdır. Öyküleyici metinde, karakterlerin amaçları metnin tüm yapısının oluşturulmasında önemli bir rol oynar. Bu nedenle metnin tüm birimleri arasındaki bağlantı karakterlerin amaçlarına dayanmaktadır (Broek, Lynch ve Lndis, 2003). Bilgilendirici metinde, metin yapısı yazarın fikirleri sıralamasını açığa vurması bakımından önemlidir. Bu nedenle önemli noktalar metin yapısı sayesinde kavranabilmektedir. Öyküleyici bir metni okurken okur, karakterin davranışlarını anlamak için karakterin amacını hafızasında tutmak zorundadır. Bilgilendirici bir metni okurken ise okur özel ana fikirler tarafından desteklenen genel ana fikri anlamak için yazarın metin yapısını tanımak zorundadır. Böylece, ana fikrin anlaşılmasında metin yapısının etkisi çalışılırken öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlerden ayrılması önemlidir (Wang, 2009).

McWhorter (2004)'e göre etkin bir okuyucu olmak için kişinin zihinsel olarak aktif olması gerekmektedir. Buna göre okudukça;

- Biraz önce ne okuduğuyla ilgili düşünmeye başlamak,
- Yazarın düşünce şablonunu takip ediyor olmak,
- Fikirleri bağdaştırmaya çalışmak,
- Metni okudukça yazarın fikirlerini nasıl geliştireceğine ve metnin sonunda neler olacağına dair beklentiler geliştirmek, şeklindeki belirli zihinsel faaliyetler otomatik olarak harekete geçmelidir. Çünkü okuyucunun yazarla aynı sırada değil, yazardan bir adım önde olması gerekmektedir. Bunun için okuyucu bir metni okumaya başladığında, baştan sona ne bekleyeceğine

yardımcı olacak etkili ipuçları bulmalıdır. Özellikle konu cümlesinin başta olduğu metinler, metnin nasıl gelişeceğine ilişkin okuyucuya kesin ipucu vermektedir.

Johnston ve Afflerbach'in (1985) iyi okuyucuların ana fikri nasıl yapılandırdıkları konusunda yaptıkları araştırmada belirledikleri üç temel strateji şunlardır;

- (a) Okumadan önce; okuyucunun ön bilgilerinin fazla olduğu görülmüştür. Okuyucu konuya yabancı olmadığı için ön bilgileri çerçevesinde bir ana fikir oluşmuştur.
- (b) Okuma sırasında; okuyucunun ön bilgisinin az olduğu ve metinlerin zor olduğu durumlarda gerçekleşmiştir.
- (c) Okuduktan sonra; okuyucu paragrafları okurken önemli yerleri seçmiş ve kısa notlar almıştır. Okuma sonunda seçilenlerle not alınanlar birleştirilerek ana fikre ulaşılmıştır.

Akyol (2008)'a göre bir metnin ana fikrini öğretebilmek için öncelikle iş analizi yaparak yapılacak işi, öğrenme çeşidini ve bunlara bağlı olarak yazılacak hedefleri ortaya koymak gerekmektedir. Bu amaçla sözlü bilgidен tavırlara kadar öğretimde adım adım nasıl ilerleneceğini gösteren bir iş analizi yapmıştır. İş analizini yaptıktan sonra ona dayalı olarak yapılacak olan öğretim analizini Gagne'nin (1985) öğretme teorisi çerçevesinde geliştirmiştir. Geliştirdiği örnek öğretim analizi şemasında bilişsel seviyeden duyuşsal seviyeye doğru bir yol izlenmiş, sonraki öğrenmeler önceki öğrenmeler üzerine bina edilmiştir.

Ana fikri bulmak isteyen okuyucunun ilk önce “Hangi konu yazara bu metni yazdırmıştır?” diye sorması gerekmektedir. Konuyu belirledikten sonra metne “kim, nerede, ne zaman, niye, nasıl” sorularını sormalıdır. Dikkat edilecek olunursa “ne” sorusu sorulmamaktadır. Çünkü bu soruya birçok cevap verilebileceğinden okuyucuyu ana fikirden uzaklaştırabilir. Amaç, yargı içeren bir cümleyle belirtilmelidir. Tam bir hüküm belirtme, açık, duru, yalın bir anlatım, belirli anahtar kelimeleri içine alma, örnekleme, tartışma metotlarına uygunluk, konuyu işlemedeki tavrı ortaya koyucu

ipuçları verme konu cümlesinde bulunması beklenen niteliklerdir (Erkul, 2004: 142). Konu cümlesi metin içerisinde bulunduğu yere bağlı olarak okuyucuya farklı ipuçları sunar.

Bilişsel psikoloji bakış açısıyla ana fikir

Ana fikir tanımlama okuduğunu anlamadaki en önemli becerilerden biridir. Birçok okuma ortamında, yazarın ana noktasını bulmak amaçlanır. Bunun bir nedeni bellek sınırlamalarıdır. Okuyucu bir metindeki her bir satırı aynı şekilde işlemleyemez. Eğer işler bellek çok sayıda bilgi ile aşırı yüklenmişse, bilgilerin bir kısmı silinir ya da unutulur (Just ve Carpenter, 1992; Tomitch, 1995).

Yapılan araştırmalar daha çok uzman okurların metnin ana noktalarını tanımlayabildiğini ya da yapılandırabildiğini göstermiştir (Winograd, 1984; Williams, 1988). Ana fikirden ne kastedildiği ve ana fikir tanımlamada belirgin ölçütlerin neler olduğu üzerine araştırmalar yapılmaya devam edilmektedir. Bilişsel psikoloji bakış açısından bakıldığında önem bilgisi sezgiseldir, yani işlemsel değildir. Kolaylıkla kelimelere dökülemez ve açıklanamaz. Bir metinde neyin önemli olduğunu anlayabilen her okuyucu neden önemli olduğunu kolaylıkla açıklayamaz (Tomitch, 2000).

Anderson (1993 ve 1995)'a göre, bildirimsel bilgi okuyucunun dünyadaki olgulara ilişkin bilgisini, belleğindeki imgeleri kapsamaktadır; yöntemsel bilgi ise bilişsel becerileri, çeşitli zihinsel işlemleri gerçekleştirmek için yetenekleri ve motor becerileri gerçekleştirmek için gerekli yetenekleri kapsamaktadır. Bildirimsel bilgi “bilmek” ise yöntemsel bilgi “nasıl” bilmedir (Ashcraft, 1994). İki çarpı ikinin dört olduğunu bilme ya da özetin metindeki ana fikirlerden oluşturulduğunu bilme bildirimsel bilgiye örnektir. Ancak, bisiklete nasıl bineceğini bilme, metindeki ana fikri nasıl bulacağını bilme ve etkili bir özet yazabilme yöntemsel bilgiye örnektir (Tomitch, 2000) .

Rosenshine ve Meister (1997: 85)'a göre, akademik görevler “iyi yapılandırılmış görevlerden iyi yapılandırılmamış görevlere doğru uzanan bir

süreklilik” üzerinde yer almaktadır. İyi yapılandırılmış görevler “tutarlı olarak aynı amaca götüren adımların sabit dizilişinin ayrılmasını gerektiren görevlerdir”. Az yapılandırılmış görevler ise sabit diziliş içermezler. İyi yapılandırılmış görevler kolaylıkla öğretilir. Öğretmen sadece öğrencilere her adımdaki işlemi belirtmeli ve ana göreve ya da amaca götüren alt görevleri takip etmelerini istemelidir. Tomitch (2000)’e göre ana fikir tanımlama az yapılandırılmış görev olarak algılanmaktadır. Yöntemsel bilgiyi içermektedir ve ana fikre götüren alt görevler daha tam tanımlanamamıştır. En yakın tanımlama ölçütü metin yapısıdır, diğer bir ifadeyle okur için belirli bir metinde neyin önemli olduğuna ilişkin metin sinyallerinin söz sanatına ilişkin organizasyonudur (Williams, 1988). Öğrencilere ana fikri belirlemede metnin yapısına bakmaları gerektiği ifade edilerek yöntemsel bilgi açıklanmalıdır. Zayıf okurlara ya da bu beceriye sahip olmayan okurlara yardımcı olabilmek için ana fikrin nasıl tanımlanabileceğine ilişkin yapılacak bir açıklamada kullanılacak ölçütlerin açık ve anlaşılır olması gerekmektedir.

Metinde ana fikrin bulunduğu yer

Metin içerisinde ana fikrin sabit bir bölgesi yoktur. Metnin karmaşıklığına ve ele alınan detayların çokluğuna göre ana fikir metnin içinde farklı yerlerde olabilir. (Akyol, 2008). Yazarın amacı her zaman açık ve net değildir, sıklıkla yoruma açıktır. Yapılan araştırmalara göre, eğer metinde ana fikir bir cümle olarak açıkça belirtilmişse, genellikle metnin ilk cümlesinde verilmektedir. Eğer ilk cümlede ana fikir belirtilmemişse genellikle ikinci cümlede, nadiren de metnin başka bir yerinde verilmektedir (Aikman ve O’Hear, 1997). Buradan ana fikrin her zaman metnin içerisinde ifade edildiği sonucu çıkarılmamalıdır. Ana fikir bazen açıkça, bazen ima edilmiş şekilde verilirken, bazen de ne açıkça ne de ima edilmiş şekilde verilmez. Okuyucu kendi çıkaracağı ipuçlarıyla alternatif ana fikirler oluşturabilir (Akyol, 2008).

Bir metnin ana fikri, yazarın konuyu açıklamak için sunduğu en önemli ifade olmalıdır. Bu ifade, cümlelerin çoğunluğunun gönderimde bulunduğu asıl fikri nitelendirir ve genellikle tek bir cümle ile sunulur. Bununla birlikte, bazen tutarlı iki cümleden de oluşabilmektedir. Ana fikir, konuyu açıklayan bir kelime veya kelime

grubundan daha çok bilgi sunmaktadır. Aulls (1978)'a göre tek bir cümle olarak, paragrafın herhangi bir yerinde bulunabilir ve açık olarak ifade edilmekten ziyade ima edilebilir. Ana fikir cümlesinin açık ifade edildiği bir metni okuyan okur, konu cümlesini metnin geri kalan cümleleri arasında ilişki kurmada ipucu olarak kullanabilir. Ana fikrin gizli ya da örtülü olduğu bir metni okuyan okur tüm cümleler arasındaki ilişkiyi keşfetmek zorundadır. Ana fikir diğer kelime ve paragraflarda saklı olabilir ya da konunun gerçek durumu açıklanmadan önce tanıtıcı olay tarafından gizlenebilir. Gizli düşünceler; ipucu veren olaylar, nedenler ve örneklerle belirtilebilir. Gizli ya da örtülü olduğu yazılarda ana düşünceyi bulmak daha zordur.

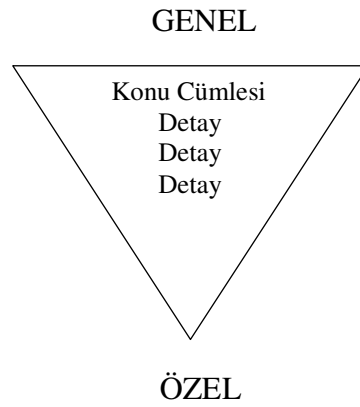
Wang (2009), metindeki ana fikri genel ve özel ana fikir olmak üzere iki hiyerarşik seviyede ele almıştır. Genel ana fikir çoklu paragrafın, açıklayıcı metnin temel fikrine karşılık gelmektedir. Özel ana fikir tek bir paragrafın en önemli noktasıdır. Özel ana fikir okura görünürlülüğüne göre farklılaşır. Açıkça belirtilen ana fikir, paragrafta net bir şekilde okuyucu tarafından görülebilir. Saklı ana fikir, paragrafta geçebilir ancak okuyucu tarafından kolaylıkla görülemeyebilir. Bir metinde birden fazla özel ana fikir bulunabilir, ancak tek bir genel ana fikir vardır. Özel ana fikirler bu genel ana fikri desteklerler. Ancak genel ana fikir tüm özel ana fikirlerin bir özeti değildir; hiyerarşik olarak yapılanmış metin ile oluşturulur. Bu bakımdan metin yapısının bilinmesi okurun genel ana fikri belirlemesine yardım eder (Meyer ve Rice, 1984). Ana fikri bulmak için metin yapısını tanıma ve metni analiz etme okurun sap ve samanı birbirinden ayırmasını kolaylaştıran etkili bir yoldur.

Okuduğunu anlamayı yazar ve okur arasındaki bir alışveriş olarak tanımlayacak olursak yazarlar tek başına iletişim kuramaz. Okurun yazarı anlaması önemlidir. Yazarın amacı diğer bir ifadeyle ana fikir her zaman açık ve net değildir, sıklıkla yoruma açıktır. Bilgilendirici metinlerde yazar genellikle ana fikri açık ve anlaşılır şekilde verir. Hatta okur birçok doğrudan mesajı kendi deneyimleri, bilgisi, inancı ve belirli kelimelerin anlamlarını kavraması ile süzgeçten geçirebilir. Öyküleyici metinlerde ise öznellik söz konusudur çünkü ana fikir nadiren açık ve net bir şekilde sunulur, genellikle gizlidir. Kişi kendisine göre bir ana fikir çıkarabilir.

Ana fikri aktaran konu cümlesi genellikle metnin ilk cümlesinde verilir. Konu cümleleri metnin ortasında ya da sonunda da bulunabilir. Bazı durumlarda başta ve sonda olmak üzere iki yerde görülebilir veya konu cümlesi birden fazla paragrafı kapsayabilir. Kimi zaman da konu cümlesinin ana fikri birden fazla paragrafta ortaya koyduğu görülebilir. Bunun nedeni yazarın ana fikrin tek paragrafta sunulamayacak kadar uzun olduğunu düşünmesidir.

● Başta Konu Cümlesi

Konu cümlesi yaygın olarak metnin ilk cümlesinde görülmektedir. Yazar metnin ana fikrini girişte ifade eder ve sonra bu fikri açıklayan, geliştiren ayrıntılara geçer. Metnin başında yer alan konu cümlesi anlatılanların ne ile ilgili olduğunu, metnin geri kalan kısmında ne beklenmesi gerektiğini söyler. Bu tür bir yapı öğretici yazılarda ve düşünce tahlili eserlerinde sıkça görülür.

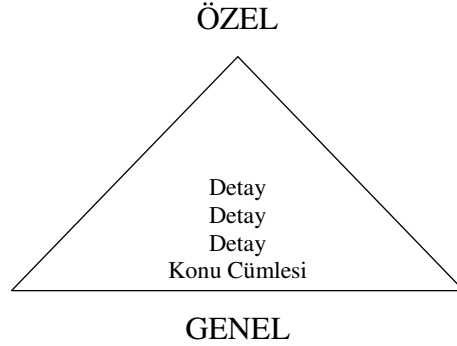


Şekil 2-2. Başta konu cümlesi diyagramı

● Sonda Konu Cümlesi

Konu cümlesi ikinci olarak sıklıkla paragrafın sonunda yer alır. Konu cümlesi paragrafın sonunda yazıldığında yazar sözü ana fikre götürür. Paragrafı sonraki paragrafta bağlayarak bağlayıcılık da yapabilir. Eleştirel ve ikna edici yazılarda sıklıkla konu cümlesi sonda görülür. Konuyla ilgili yapılan araştırmaların bulguları gösteriyor

ki; ana fikirler, özellikle de metin bölümlerinin sonlarında kullanıldıkları zaman, karşıt etkileri önlemek için oldukça etkilidir (Beishuizen, Asscher, Prinsen ve Mohr, 2003).



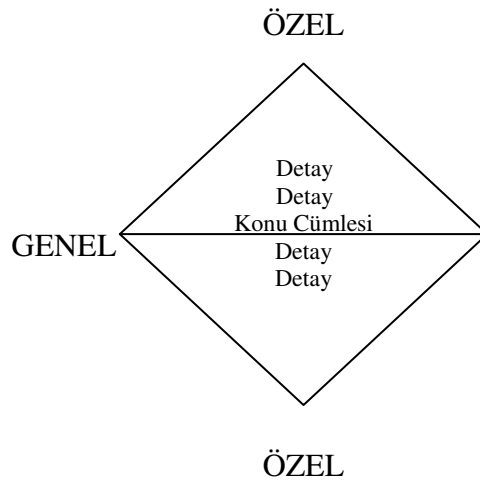
Şekil 2-3. Sonda konu cümlesi diyagramı

○ Ortada Konu Cümlesi

Konu cümlesinin başta veya sonda bulunmadığı durumlarda, metnin ortalarına bakmak gerekir. Bu durumlarda konu cümlesi metni ondan önce gelen ve onu takip eden cümleler olmak üzere iki bölüme ayırır.

Konu cümlesinden önce gelen cümleler genellikle ana fikre sözü getirir ya da giriş yapar. Diğer durumlarda ise önce gelen cümleler bağlayıcı olarak görev yapmakta, önce gelen fikirler ile metin içerisinde ifade edilen fikirleri bağlamaktadır.

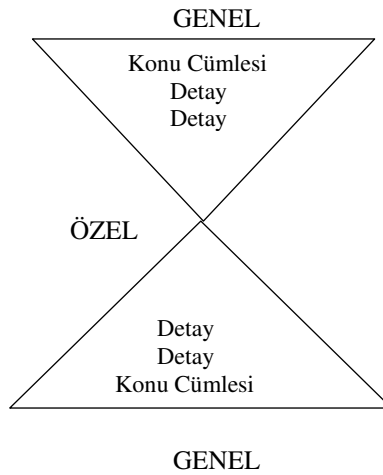
Konu cümlesini takip eden cümleler ise genellikle ana fikri açıklar, tarif eder ya da ana fikir ile ilgili daha fazla bilgi verir.



Şekil 2-4. Ortada konu cümlesi diyagramı

○ Başta ve Sonda Konu Cümlesi

Metinlerde kimi zaman konu cümlesi başlangıçta ve sonda bulunabilir. Bir düşüncenin okuyucu tarafından anlaşılmasını garantilemek adına başka şekillerde de söylenmesi gerektiğini düşünen yazar metnin sonunda tekrarlama yapabilir. Yazar bu yapıyı genellikle vurgu yapmak, konuyu açıklığa kavuşturmak amacıyla kullanmaktadır

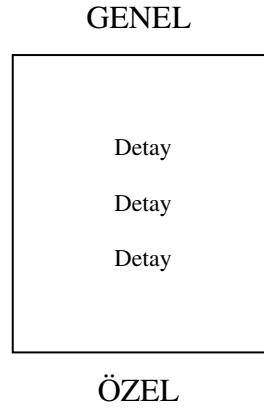


Şekil 2-5. Başta ve sonda konu cümlesi diyagramı

○ Konu Cümlesi Olmayan Metinler

Yazar kimi zaman metninde, ana fikri açıkça ifade eden bir cümleye yer vermeyebilir. Böyle metinlerde okuyucu, ana fikre dair kendi ifade veya izlenimlerini oluşturmalıdır. Okuyucu içerisinde fazlaca ipucunu barındıran metinden genel bir ifade oluşturmak için bilgileri bir araya getirmelidir. Bu tür yapılar betimleyici ve öyküleyici yazılarda sıklıkla görülür.

Ana fikrin ifade edilmediği ve anında belirgin olmadığı bir metinle karşılaşan okuyucu önce konuyu bulmalı ardından kendisine şu soruyu sormalıdır: “Yazar bu konuyla ilgili benim ne bilmemi istiyor?” Çoğu zaman okuyucunun verdiği cevap metnin ana fikir ifadesi olacaktır. Daha sonra okuyucunun belirlediği ana fikri hatırlatıcı bir kenar notu yazması faydalı olacaktır.



Şekil 2-6. Konu cümlesiz paragraf diyagramı

Yardımcı düşünceler (destekleyici detaylar)

Yazıda verilmek istenen asıl mesajı destekleyen, onu çeşitli yönlerden tamamlayan düşüncelerdir. Ana düşünce her zaman yazının merkezinde bulunurken yardımcı düşünceler yazının değişik yerlerinde serpiştirilmiş hâlde bulunurlar. Herhangi bir yazıda yardımcı düşünceleri bulabilmek için “Yazar, asıl mesajın dışında konunun hangi ayrıntıları üzerinde duruyor?” sorusuna cevap aramamız gerekir (Yaman ve Köstekçi, 2006: 163).

Konuşmada, bir fikir birkaç şekilde açıklanabilir. Birine köpeklerin kedilerden daha iyi evcil hayvanlar olduklarını açıklanmaya çalışılıyorsa, belirli köpek ve kedilerin davranışlarından örnekler vererek fikir geliştirilebilir. Ayrıca, neden bu fikirde olunduğuna dair temel nedenler verilebilir veya kedi ve köpekler hakkındaki görüşü destekleyen gerçekler sunulabilir. Konuşmada olduğu gibi, yazar bir fikri birçok farklı şekilde açıklayabilir. Yazar, bir metinde ana fikri açıklayan, destekleyen veya o düşünce hakkında daha fazla bilgi sunan detaylara yer verir.

Metinde ana düşünceye bağlı, ana düşünceyi destekleyici, açıklayıcı yan yargılar yer alır. Yardımcı düşünceler, ana düşünceyi, pek çok yönden açıp destekleyerek onun daha belirgin olarak görülmesini sağlar. Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok (2005: 48) ana ve yardımcı düşünceleri şu şekilde bir örnekle somutlaştırmışlardır: “Boş bir vazoya bir kibrit çöpü atıp yavaş yavaş su dökersek kibrit çöpü yükselmeye başlar. İşte vazoyu konu; kibrit çöpünü düşünce ve suyu da yan düşüncelere benzetebiliriz. Vazo, düşünce ve yan düşüncelerin sınırını belirler; yan

düşünceler, ana düşünceyi pek çok yönden açıp destekleyerek onun daha belirgin olarak görülmesini sağlar. Eğer su, birden bire boşaltılırsa kibrit çöpü uçup gider ve su da ortalığı ıslatır. Bu, bir metinde ana düşüncenin belirleyici olduğunu, o belirlenmediği veya kaçırıldığı anda bütünlüğün kaybolacağını gösterir.”

Okuyucu konu cümlesini belirledikten sonra metnin geriye kalan kısmının destekleyici bilgiler içermesini beklemelidir. Ancak tüm detaylar eşit oranda önemli değildir. Ana fikri doğrudan açıklayıp destekleyen ögelere temel destekleyici detay veya yardımcı düşünce denir. Büyük detayları nitelendiren, tanımlayan veya açıklayan ögelere ise ikincil destekleyici detay denir. Okuyucu okuduğu metnin ana fikrini belirledikten sonra bu fikri doğrudan açıklayan üç temel detayı tespit etmeye çalışmalıdır. En önemli ya da büyük destekleyici detayı bulmak için okuyucunun kendine şu soruyu sorması gerekmektedir: “Hangi ifadeler doğrudan ana fikri açıklıyor?”

Yazar, bir ana fikri açıklamak veya desteklemek için birçok detay türü kullanır. Okuyucunun, yazarın kullandığı detay türüne dikkat etmesi ve en önemli detayları belirleyebilmesi önemlidir. Bir yazarın bir fikri açıklama ve destekleme yolu, okuyucunun söz konusu fikri kolaylıkla kabul etmesini veya kolaylıkla yazarla aynı fikirde olmasını etkileyebilir. Yardımcı fikirlerin en yaygın türleri arasında örnekleme ve örnekler, gerçekler ve istatistikler, nedenler ve betimlemeler bulunur. Bunların her biri kısaca ele alınmıştır.

Örnekleme ve Örnekler

Fikirler açıklanırken kullanımına rastlayacağınız yollardan biri örnekleme veya örneklerdir. Bir yazar genellikle, konunun belirli bir durumda uygulanışını göstererek bir kavramı, sorunu veya süreci anlaşılabilir hâle getirmek amacıyla örnekler kullanır.

Karşılaştırma

Nesneler, kavramlar, zamanlar, olay ya da durumlar arasındaki benzerlik veya

farklılıkların mukayese edilmesine dayanır. Yazar, metindeki benzerlik veya farklılıkları somutlaştırmak amacıyla kullanır.

Tanık Gösterme

Anlatıma somutluk ve inandırıcılık kazandırmak amacıyla başkalarının düşünce ve sözlerinden yararlanılmasına dayanır. Yazar bir düşünceyi, inancı veya eylemi aktarırken doğrudan ya da dolaylı anlatımla tanık gösterebilir.

Gerçekler ve İstatistikler

Bir yazarın bir fikri destekleme yollarından bir diğeri, ana fikri daha fazla açıklamak için metne gerçek veya sayısal verileri dahil etmesidir. Yazar düşüncesini aktarırken anlatmak istediği nesnenin ya da kavramın nicelik özelliklerine yer verebilir; düşüncelerini kanıtlamak ve inandırıcı kılmak için araştırma sonuçlarından yararlanabilir.

Nedenler

Bazı metinlerin ana fikri en kolay şekilde nedenler gösterilerek açıklanır. Özellikle de tartışmacı ve ikna edici yazılarda, yazar bir düşünceyi, inancı veya eylemi nedenleriyle birlikte ele alarak ana fikri destekler.

Betimlemeler

Bir metnin amacı bir nesnenin görünüşünü, yapısını, düzenini veya bileşimini okurun anlamasına veya gözünde canlandırmasına yardımcı olmak ise, o zaman betimlemeler paragrafın ilerleyişinde bir araç olarak sıklıkla kullanılır. Betimleyici detaylar, betimlenen kişiyi, nesneyi veya olayı okuyucunun gözünde canlandırmasına yardımcı olan gerçeklerdir.

Ana fikir ifadesini bulmanın öğretimi

Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin tanımlanması okuduğunu anlamamanın önemli bir bölümüdür. Geniş ölçekli testlerde öğrencilerden çoğunlukla yazılı bir metnin ana kanıtını ve onu destekleyen kanıtları bulmaları beklenmektedir. Böylelikle, bu becerinin erken yaşlarda geliştirilmesi çocukların okumada ve okuduğunu anlamada başarı göstermesini sağlayacaktır. Araştırmacılar ve teorisyenler ana fikri belirleme ve ifade etme yeteneğinin anlam yapılandırma merkezi bir rolü olduğu konusunda hemfikirdedirler. Ana fikri bulma başarılı bir okuduğunu anlamamanın son sınavı olarak görülmektedir (Fielding ve Pearson, 1994). Bir başka deyişle, ana fikri belirleme yeteneği iyi ve zayıf okuyucu arasındaki çizgidir. Yıllarca okuma toplulukları ana fikri anlamaya ilişkin araştırmalarına devam etmişler, dikkatlerini okurun güveni ve önceki öğrenmelerine (Afflerbach, 1990; Davey ve Miller, 1990; Pressley, Ghatala, Pirie ve Woloshyn, 1990); metinde konu tümcesinin yerleştirilmesine (Beishuizen vd, 2003; Day ve Zajakowski, 1991; Harp ve Mayer, 1998) ve strateji öğretimine (Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000) yöneltmişlerdir. Okuduğunu anlamamanın öğrenme için ve ana fikrin okuduğunu anlamadaki rolüne verilen bu önem ulusal okuma seviyesi artana kadar ana fikri anlama hakkındaki çalışmaların devam edeceğinin bir göstergesidir (Wang, 2009).

Ana fikir öğretimi konu ve detayların kavratılmasıyla yakından ilgilidir. Bir konu üzerinde çalışırken en önemli hususlardan birisi ana fikri aramaktır. Okuyucu olarak düşüncelerimizi ana fikir etrafında genişletmek durumundayız. Akyol (2008: 59) bir alıştırma örneğinin aşamalarını şöyle sıralamıştır:

1. Konu cümlesini okumadan veya biraz değiştirerek bir paragrafı okuyunuz.
Konu cümlesi paragrafın ana fikrini tanıtan cümledir.
2. Öğrencilere ana fikri tahmin ettirmeye çalışınız.
3. Öğrencilerin tahminlerini kısaca not aldıktan sonra paragrafın tamamını konu cümlesiyle birlikte tekrar okuyunuz.
4. Ana fikri tekrar sorunuz.
5. Ana fikir anlaşılınca kadar tartışmalara devam ediniz. Bu süreçte farklı soruları da kullanabilirsiniz.

Bir çalışma metninde yazar; ana fikir, sorular, örnekler, ifadeler, açıklamalar ve detayları kullanarak bir kavramlar ve ilkeler örgüsü ortaya çıkarmaktadır. Metni yüzeysel bir yapı; kavram ve ilkeler örüntüsünü de daha derin bir yapı olarak ele alırsak; metindeki ana fikirler, kavram ve ilkeleri soyut olarak açıklarken, örnekler bu kavram ve ilkeleri daha somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Metin, birçok örnek ve çok az ana fikir içerebilir. Böyle bir metin, kısmen somut bir metin olarak adlandırılmaktadır. Öte yandan, bir çalışma metni, birçok ana fikir ve çok az örnek içerebilir. Böyle bir metin de, kısmen soyuttur. İçerik dışında, çalışma metinleri format olarak da farklılık gösterirler. Bazı çalışma metinlerinde, kavram ve ilkeler, önce ana fikir verilerek, sonra örnekler eklenerek açıklanır. Fikir odaklı metinler şeklinde adlandırılan bu tür metinler, genel olarak soyutturlar (çok ana fikir, az örnek). Bazı çalışma metinlerindeyse, kavramlar ve ilkeler önce örneklerle, sonra ana fikirler verilerek açıklanır. Böyle metinlere de örnek odaklı metinler denir. Örnek odaklı metinler genellikle somuttur. Buna göre bir metni anlamamanın iki yolu olduğu söylenebilir. İlki tümevarım yöntemi: Örneklerden kavramlara. Öğrenciler, metindeki örnekler ve benzer elementlerle bağlantı kurarak, kavramların anlamını çıkarır. İkinci yol ise tümdengelim yöntemi: Ana fikirlerden kavramlara. Öğrenciler, metinde verilen kavramları, örneklerle ve benzer elementlerle ilişkilendirirler (Beishuizen, Asscher, Prinsen ve Mohr, 2003). Bir metni anlamada tümevarım yöntemi, birçok örnek içeren, somut içerikli bir çalışma metniyle gerçekleştirilirken, ana fikirlerden kavramlara ilerleyen tümdengelim yöntemi genellikle soyut içerikli çalışma metniyle gerçekleşmektedir.

Bilişsel görüşe göre, önceden var olan bilgileri, öğrencinin yeni bilgileri anlamasına ve öğrenmesine yardımcı olur. Buna göre, soyut bilgi, somut bilgidен önce sağlanmış olmalıdır. Kurallar, somut bilginin birlikte oluşturulduğu dayanak noktaları olarak görev yapar. Yapılandırmacı görüşe göre ise, öğrenciler soyut bilgiyi anlayabilmek için, somut deneyimlere ihtiyaç duyarlar. Deneyimler ve örnekler, soyut bilginin anlamlı bir şekilde öğrenilmesinde olaylara dayanan bir dayanak noktası olarak görev yaparlar. Bu görüşe göre deneyim, ya öğrenci tarafından aktive edilebilir olmalı ya da öğrencinin somut bilgiyi anlamasını sağlamak için metindeki örnekler tarafından sağlanmalıdır (Beishuizen, Asscher, Prinsen ve Mohr, 2003).

Jitendra, Hoppes ve Xin vd. (2000)'e göre ana fikir eğitiminde öğretim sırası özetleme stratejisi basamaklarına dayalıdır. Buna göre ana fikir eğitimi 8 ders şeklinde düzenlenmekte ve devamında ana fikir eğitimi programının kısa bir tanımlaması yapılmaktadır.

1. derste öğrencilere ,“ kişiyi isimlendir ve bütün cümlelerde kişinin yaptığı ana şeyi söyle” gibi kuralı uygulayarak olayları sınıflandırma ve parçaya başlık bularak ana fikri bulmaları öğretilmektedir.
2. derste öğrencilerden bir grup ismi oluşturmaları ve parçada meydana gelen ana olayı sınıflandırmaları istenmektedir. Ana fikri oluşturma kuralı; grubu adlandırma ve grubun yaptığı ana olayı anlatmayı içerir.
3. derste, sonrasında çoktan seçmeli seçeneklerin olduğu parçalar sunulur ve öğrenciler parçayı en iyi tanımlayan ana fikir cümlesini seçmeden önce bütün seçenekleri değerlendirir.
4. derste, parçalar çeldiriciler diğer bir ifadeyle doğrudan ana fikirle ilgili olmayan cümleler içerir. Öğrencilere çeldirici cümleyi bulmaları ve parçadaki çoğu cümleyle ilgili olan ana fikir cümlesini bulup seçmeleri öğretilir. 5. dersten 8. derse kadar olan eğitimde; bir şeyin nerede, niçin, ne zaman olduğunu, nasıl yapıldığını tanımlayan parçadaki ana fikri bulup seçme üzerine odaklanılmıştır. Özet olarak çoğu ders, parçadaki ana fikri hem oluşturmaya hem de seçmeyi gerektirir. Her bir ders için öğrencilere stratejiyi etkin hâle getirmede ipucu olarak kullanılan önceden hazırlanan kartlar gösterilmektedir.

Ana fikir ve yardımcı fikirler arasında ilişki kurma becerisini öğrencilere kazandırmak zaman gerektiren bir uğraştır. Metindeki anlamın peşinden koşmak öğrencinin günlük odak noktası olmalı, her gün metin-temelli derslerde zaman zaman üzerinde durularak öğrencilerin ana fikrin anlamını kavramaları sağlanmalıdır. Metnin anlamına ilişkin görüşmeler ve amaca ilişkin gittikçe zorlaşan sorular dersin bir parçası hâline getirilmelidir. Ana fikri bulma için bir derse başlanırken genel bir dil oluşturmak ve genel beklentileri belirlemek önemlidir. Öğrencilerin ana fikir, konu, konu cümlesi, yardımcı fikir ve yazarın amacı terimlerinden neler anladıkları belirlenmeli ve hepsinin aynı şeyi anladıklarından emin olunmalıdır.

Öğrenciler ana fikri ve yardımcı fikirleri bulma konusunda rahat olduklarında okuduklarından daha fazla şey öğrenebilirler. Bir metnin ana fikrini doğru bir biçimde belirlemek için yüzeysel bir okuma öncesinde veya sonrasında aşağıdaki soruların sorulması okuyucuya ipucu verecektir:

Yazarın bu metinde durmak istediği nokta nedir?

Kim- Herhangi bir insan veya grup bu metinde tartıştı mı?

Zaman- Metindeki bilgi zamanla ilgili referans içeriyor mu?

Yer- Metinde herhangi bir yerin adı var mı?

Neden- Geçen olaylar için herhangi bir nedene açıklama bulabiliyor musunuz?

Nasıl- Bu bilgiler herhangi bir yöntem veya teori belirtiyor mu?

Ana fikri doğruluğundan emin olmak isteyen okuyucunun aşağıda belirtilen dört adımı gerçekleştirmesi gerekmektedir (<http://www.ccis.edu>):

İlk adım: Kendi kelimeleriyle okuduklarının bir özetini çıkarmalıdır.

İkinci adım: Özetin genel konuyla uyuşup uyuşmadığını kontrol etmelidir.

Üçüncü adım: Özetin yazarın öne sürdüğü fikirlerle aynı olup olmadığına bakmalıdır.

Dördüncü adım: Metni ana hatlarıyla beş kelimeden az olacak şekilde özetleyebilmelidir.

Okuyucu, paragrafın konu cümlesini bir soru cümlesi olarak metne yönelttiğinde metinden cevap alabiliyorsa ana fikri doğru bulmuştur.

Ana fikir ifadesini bulmanın önemi

Ana fikir, yazarın metin hakkında bilinmesini istediği en önemli bilgi parçasıdır. Yazar zihninde önemli bir fikir belirttiğinde bunu aktarmak ister. Konuya destek olmak için, her bir paragrafın ana fikrini ve destekleyici ayrıntılarını düzenler. Her paragraf kendinden önce gelen paragrafı destekler. Yazar kendi ana fikrini paragrafın herhangi bir yerinde açıkça ifade eder. Bu ana fikir paragrafın başında, ortasında ya da sonunda olabilir.

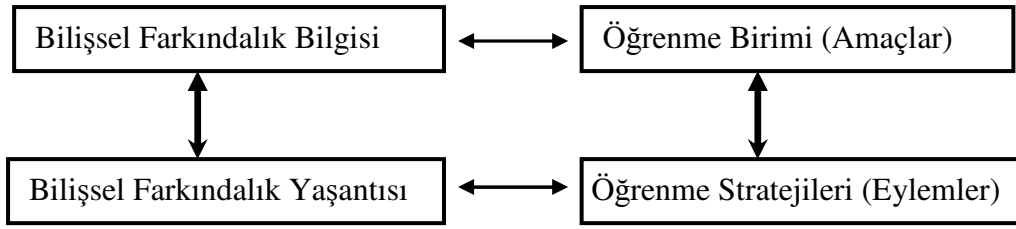
Okuduğunu anlamamanın önemli görevlerinden biri bireysel kelimelerin, cümlelerin, paragrafların, bölümlerin ve bütün bir metnin önemini ve anlamlarını belirlemektir. Okuyucu ana fikri yakaladığında ayrıntıların amacını daha iyi kavrar. Ana fikri belirlemek ve ana fikir ile yardımcı fikirler arasındaki ilişkiyi kurmak okuduğunu anlamamanın özünü oluşturmaktadır. Yazarın ne söylemeye çalıştığını anlayamazsak ya da yazarın neden belirli ayrıntılar üzerinde durmayı tercih ettiğini kavrayamazsak metni de anlayamayız.

Ana fikri belirleme ve neyin önemli olduğunu tespit etme metni özetlemek için ön koşul olan becerilerdir. Özetleme okurun önemli ve önemsiz ayrıntıları belirlemesini ve ana fikri kendi cümleleri ile ifade edebilmesi için gereklidir. Çocuğun anlam yapılandırma için gerekli becerileri geliştirebilmesine yardım eden önemli bir stratejidir (Rinehart, Stahl ve Erickson, 1986). Ana fikri bulmak öğrenciye metindeki önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmeyi öğretir. Temel fikirler ile göze çarpan bilgileri belirleme iç bakış geliştirmek için gerekli olan becerilerdir.

2.1.7. Bilişsel farkındalık

Bilişsel farkındalık kavramı, bilişsel maddeler, konular ve işlemler hakkında ulaşılabilir bilgi, bu tarz bilgiye sahip olduğunun farkında olma ve bunu uygulayabilme olarak tanımlanmaktadır. Bilme üstbilişsel anlamda öğrenenin metindeki bilgiyi farketmesi, anlamasını, denetlemesini ve değerlendirmesini sağlar (Zhang, <http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/zhangyuanzhong.pdf>)

Wellman (1985) bilişsel farkındalığı, açıkça belirtilemeyen ve sınırları çizilemeyen “bulanık bir kavram” olarak tanımlamıştır. Bilişsel farkındalığın kavramsal ya da işlemsel tanımlamasını yapmaktan kaçınarak bunun yerine davranışsal örnekler vermiştir. Flavell (1979), bilişsel farkındalığı bir süreç olarak ele almış ve bu sürecin çeşitli etkileşimler yoluyla birbirini tetikleyen dört aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir. Böylece Flavell’e göre bilgi, motivasyon ve duyuş bilişsel farkındalığın içinde yer almaktadır. Senemoğlu (1997)’nin aktardığına göre bu dört öge şöyle şematize edilmiştir:



Şekil 2-7. Bireyin öğrenme etkinliklerini düzenlenmesi ile ilgili faktörler

(Senemoğlu, 1997: 341)

Birey, belli bir öğrenme birimine ilişkin amaçlara ulaşmak için bilişsel farkındalık yaşantılarına dayalı olarak edindiği bilişsel farkındalık bilgisi doğrultusunda hangi öğrenme stratejilerini kullanması gerektiğine karar verir ve uygular. Uygulama sonucunda eğer amaçlara ulaşılmamışsa amaçlara ulaşmak için öğrenci bir başka strateji yürürlüğe koyar. Böylece kendi öğrenmelerini izleyen ve düzenleyebilen etkili bir öğrenci olabilir (Senemoğlu, 1997).

Lin (2001), bilişsel farkındalığı bireyin kendi düşünce ve varsayımlarının, kendi etkinliklerinin sonuçlarını anlaması ve izlemesi yeteneği olarak tanımlamıştır. Huitt (1997)’e göre bilişsel farkındalık, kişinin kendi biliş sistemi hakkındaki bilgisi; kişinin kendi düşüncesi hakkındaki düşünmesi; kişinin öğrenmeyi öğrenmedeki temel becerisidir. Bilişsel farkındalık, neyi bilip bilmediğimizi ve öğrenmeyi nasıl düzenlediğimizle ilgili düşünceleri içerir. Costa (1984) bilişsel farkındalığı ne bildiğimizi ve neyi bilmediğimizi bilme yeteneği; problem çözerken zihinsel olarak yaptığımız işlem ve stratejilerin farkında olma; düşünsel ürünlerimizin değerlendirilmesi ve üzerinde düşünülmesi yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bilişsel farkındalık, “kişinin sahip olduğu kendi düşünme ve öğrenme aktivitelerinin bilgisi ve kontrolü”dür (aktaran: Balcı, 2007: 27) .

Peirce (2003) bilişsel farkındalığı arttırmak için öğrencilerin sahip olmaları ve farkında olmaları gereken üç tür içerik bilgisi olduğunu belirtmiştir. Bunlar; bildirime dayalı bilgi, yöntemsel bilgi ve durumsal bilgidir. Bildirime dayalı bilgi, kişinin bildiği olgusal bilgidir. Bu bilgi sözlü ya da yazılı olarak ifade edilebilir. Yöntemsel bilgi, bir şeyi nasıl yapacağının, işlem adımlarını nasıl gerçekleştireceğinin bilgisidir. Durumsal

bilgi; beceri, yöntem ya da stratejiyi neden kullanacağını ya da kullanmayacağını, yöntemin neden işe yarar olduğunu ve hangi şartlar altında çalışacağını ve neden bir yöntemin diğerinden daha iyi olduğunu bilgisidir.

Brown, Bransford, Ferrara ve Campione (1983) bilişsel farkındalıkla ilgili tarihsel ve teorik ilgilerin izinden giderek kişinin kendi öğrenmesini düzenlemede kullanılan “üst-biliş” kavramını, öğretimsel ortamlarda bir başkasının düşünmesini kontrol etmede kullanılan “bilişsel farkındalık” kavramından ayırmışlardır. Bilişsel farkındalık basitçe “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır. Gerçekte bilişsel farkındalığı tanımlamak kolay değildir. Son yirmi yıldır bu terim eğitim psikologlarının sözlüğünün bir parçası olmasına ve bilişsel deneyimleri yansıtan bir kavram olarak kullanılmasına rağmen, gerçekte bilişsel farkındalığın ne olduğu konusunda birçok tartışma bulunmaktadır. Bu karışıklığın nedenlerinden bir tanesi aynı temel olguyu ya da bu olgunun farklı özelliklerini tanımlamak için birçok farklı terimin kullanılmasıdır. Bu terimler literatürde birbirlerinin yerine sıklıkla kullanılmasına rağmen tanımlar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır (Van Zile-Tamsen, 1996), ancak hepsi bilişsel işlemlerin denetlenmesinde ve düzenlenmesindeki yönetimsel süreçlerde bir role sahiptir (Livingston, 1997, <http://www.gse.buffalo.edu>).

Türkçe literatürde bu kavramı Akdur (1996), Erden-Akman (1996) “*biliş bilgisi*”; Açıkgöz (1996), Demirel (2003), Güral (2000), Namlu (2004) “*biliş ötesi*”; Senemoğlu (1997) “*yürütücü biliş*”; Aral (1999) “*metakognitif bilgi*”; Demir-Gülşen (2000), Küçük-Özcan (2000), Soydan (2001), Yılmaz (2003) “*biliş üstü*”; Bedir (1996) “*bilgiyi kullanma yolu*”; Muhtar (2006), Özsoy (2007), Piltin (2007) “*üstbiliş*”; Doğanay (1997), Gelen (2003), Karatay (2007) “*bilişsel farkındalık*” terimleriyle karşılaşmışlardır. Kataratay (2010: 461), bilişsellik kavramını şöyle açıklamaktadır:

Bilişsellik (cognitive) terimi, okuduğunu kavrama ile ilgili okurun strateji ve/veya teknikler hakkında edindiği bilgi, tecrübe ve donanımdır. Bilişsel farkındalık (metacognitive) ise bilişsel olarak okuduğunu kavrama konusunda donanımlı okuyucuların, okuma sürecinde bu bilgi donanımlarını okudukları metne karşı amaçlı ve bilinçli kullanabilmeleridir. Bilişsel farkındalık, herhangi bir metni

kavrama sürecinde okurun, öğrenmeye çalıştığı konu, bilgi, düşünce ve duygu ile ilgili bilinçli ve amaçlı davranması (awareness), ne ve niçin okuduğunun farkında olması (metacognitive awareness) durumudur.

Okuduğunu kavrama sürecinde etkin ve etkili okurlar kendi öğrenme yollarının farkındadır. Okuyacakları metne bir amaç doğrultusunda, planlı ve bilinçli yaklaşır, süreçte kendilerini kontrol eder, düzenler ve süreç sonunda kendilerini değerlendirirler. Etkin ve etkili okurlar okuma sürecinde neyi, niçin, nasıl öğrendiğinin farkındadır ve kendini izler. Tüm bunları yaparken okur baskın olarak bilişsel davranışlar kullanıldığından okurda bilişsel farkındalık söz konusudur (Gelen, 2003).

Biliş ve bilişsel farkındalık arasındaki farkı Senemoğlu (1997: 340) “biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken bilişsel farkındalık, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilme” şeklinde açıklamıştır. Weinstein ve Mayer (1986, aktaran: Namlu, 2004: 125) bu farkı “biliş bilgiyi işleme sırasındaki süreçken, bilişsel farkındalık öğrencinin bilgiyi işleme süreci hakkındaki bilgisidir” şeklinde açıklamıştır. Biliş; algılama, anlama, hatırlama gibi kavramları içerirken bilişsel farkındalık; kişinin kendi algılaması, anlaması ve hatırlaması hakkındaki düşüncesini içermektedir (Papaleontiou-Louca, 2003). Bilişsel farkındalığın bilişten farklı olmayabileceğini belirten Flavell (1979)’e göre bu iki kavram arasında bilgiyi elde etme yolları ve kullanılan ya da elde edilecek bilginin oluşumu yönünden fark vardır.

“Bilişsel farkındalık” terimi daha çok John Flavell ile (1979) bağlantılıdır. Flavell, bilişsel farkındalığı, “bilişsel fenomen hakkında bilgi ve biliş” olarak tanımlamış ve onu öğrencinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi şeklinde kavramsallaştırmıştır. Flavell (1979)’e göre bilişsel farkındalık, bilişsel bilgi ve bilişsel deneyimler ya da düzenlemeleri içerir. Bilişsel bilgi, bilişsel işlemler hakkında bilgiye sahip olmaktır. Bu bilgi bilişsel süreçleri kontrol etmekte kullanılır. Flavell daha sonra bilişsel bilgiyi üç kategoriye ayırmıştır: Birey değişkenleri bilgisi, görev değişkenleri bilgisi ve strateji değişkenleri bilgisi (Livingston, 1997, <http://www.gse.buffalo.edu>).

Birey değişkenleri bilgisi, insanların nasıl öğrendiklerine ve bilgiyi nasıl işlemlediklerine ilişkin bilgidir. Bireyin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin bireysel bilgidir. Örneğin, kişinin çalışma sürecini ev yerine kütüphanede geçirdiğinde daha üretken olduğunun farkında olması. Birey değişkenleri; bireye ait farklılıklar, bireyler arası farklılıklar, bilişe ait genellemeler olmak üzere üç kategoride incelenebilir. Görev değişkenleri bilgisi görevin yapısı ve bireye yüklediği işlemlerin türüne ilişkin bilgidir. Örneğin, kişinin fen bilgisi metnini okuyup anlamasının, bir romanı okuyup anlamasından daha uzun süreceğini bilmesi. Görev değişkenleri iki kategoride incelenebilir: Herhangi bir görevle uğraşırken karşılaştığımız bilginin doğası ve görevin gerçekleri. Strateji değişkenleri bilgisi hem bilişsel hem de bilişsel farkındalık stratejileri hakkındaki bilgidir. Bu stratejilerin nerede ve ne zaman kullanılmasının uygun olduğunun bilgisidir (Livingston, 1997, <http://www.gse.buffalo.edu>).

Taylor (1999) bilişsel farkındalığı, öğrenme görevinin doğru kavranışı ile birlikte kişinin hâlihazırda ne bildiğini değerlendirmesi ve görevin ne tür bilgi ve becerileri gerektirdiğini bilmesi; kişinin stratejik bilgisini belirli bir duruma etkili ve güvenilir şekilde nasıl aktarabileceği hakkında doğru çıkarımlar yapabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Jacobs ve Paris (1987) ise bilişsel farkındalığı önceleri bireyler arasında paylaşılabilen bilişsel surumlar ve işlemler hakkındaki bilgi olarak tanımlamışlardır. Buna göre biliş hakkındaki bilgi gösterilebilir, iletilebilir, araştırılabilir ve tartışılabilir niteliktedir. Bilişsel farkındalık ise sıklıkla sözel olarak değiş-tokuş edilebilir ya da özel olarak kullanılabilir. Buna göre bilişsel farkındalığın en önemli tanımlayıcı özelliği açıklanabilir olmasıdır. Böylece bilişsel farkındalık düşünmenin bilişsel özellikleri hakkında raporlanabilir, bilinçli farkındalıktır. Örneğin, metin özelliklerinin anlamayı nasıl kolaylaştırdığını kavramak okuma hakkında bilişsel farkındalıktır. Eğer kişi metinde yeni bir kelime ile karşılaştığında duraklayarak kelimenin etrafındaki kelimeleri yeniden okuyorsa ancak sürecin farkında olmayıp yaptıklarını raporlaştıramıyorsa bu durum bilişsel farkındalığa atfedilemez. Çünkü ne kadar karmaşık olurlarsa olsun otomatik beceriler öğrenen açısından bilişsel farkındalığın bir parçası olarak gösterilemez.

Drmrod (1990, aktaran: Özsoy, 2007: 13)'a göre bilişsel farkındalığa sahip

olan bir öğrencinin göstermesi beklenen davranışlar şunlardır:

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması.
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi.
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması.
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması.
- O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi.
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi.

Lawson (1985)'a göre araştırmacılar bilişsel farkındalığın iki geniş tabakasına atıfta bulunarak bilişsel farkındalığı tanımlama probleminden kaçınmaktadırlar. Bu tabakalar:

- a) Kişinin bilişsel içerik ile ilgili sahip olduğu bilgi (okuma, bellek ya da öğrenme).
- b) Düşünmeyi düzenleyen yönetimsel stratejiler (planlama ve denetleme).

Jacobs ve Paris (1987), bilişsel farkındalığı bilişin öz değerlendirilmesi ve düşünmenin öz yönetimi olmak üzere iki kategoriye ayırmışlardır.

- a) *Bilişin öz değerlendirilmesi (self-appraisal of cognition)*: Bireyin verilen görev hakkında ne bildiğinin sabit değerlendirmesidir. Değerlendirme kişinin yetenekleri ya da bilgisi olabilir, görevin ya da kullanılan stratejilerin farkına varmayı içerebilir. Düşünmenin değerlendirmeleri üç geniş alt kategoriden birine düşmektedir: bildirimsel, yöntemsel ve durumsal bilgi. Bildirimsel bilgi durum veya şekil olarak bilinen şeydir. Örneğin, öğrenci konuya aşina olmanın ve önceki bilgilerin okuma hızını ve anlamayı etkilediğini ya da yeniden okumanın belleğe almaya yardımcı olduğunu bilebilir. Yöntemsel bilgi, düşünme süreçlerinin farkında değildir. Örneğin, bir öğrenci okuma sırasında nasıl göz atacağını, bağlamı nasıl kullanacağını, nasıl altını çizeceğini, nasıl özetleyebileceğini ya da ana fikirleri nasıl bulabileceğini bilir. Düşünmede bilişsel süreçlerin farkındalığı, bilişsel

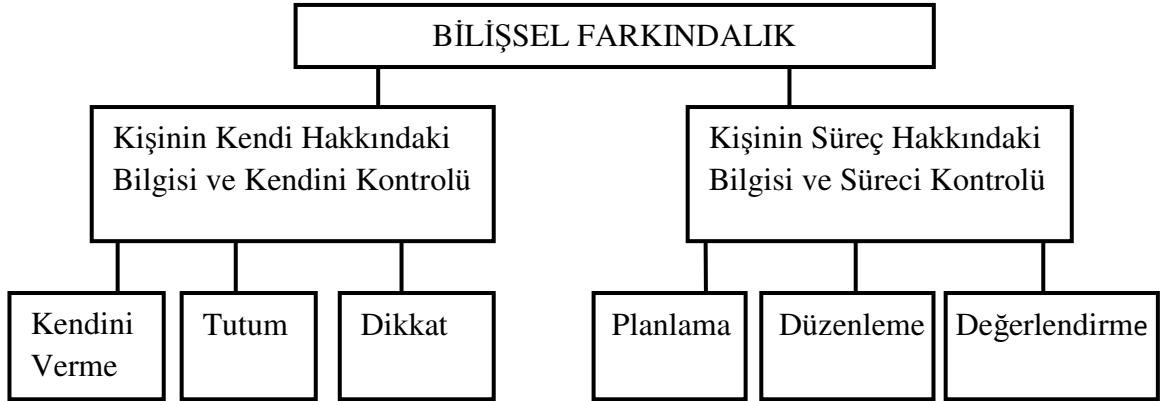
farkındalığın temel özelliğidir. Durumsal bilgi, neden stratejiler etkili, ne zaman uygulanmalı ve ne zaman uygundur gibi öğrenmeyi etkileyen durumların farkında olmaya karşılık gelir. Örneğin, öğrenciler anlamayı denetleme aracı olarak aralıklı özetlemenin değerinin farkında olabilirler, ancak aynı zamanda özetlemenin bazı metin türlerinde bazı amaçlar için seçmeli olarak kullanılan bir strateji olduğunun da farkında olmalıdırlar. Buna göre bilişin öz değerlendirmesinin herhangi bir türü bu üç bilgiden biri içinde sınıflandırılabilir.

b) *Düşünmenin öz yönetimi (self- management of thinking)*: Öz yönetim bilgiyi eyleme dönüştürmenin dinamik ögesidir. Planlama, düzenleme ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Düşünmenin öz yönetimi bireyin kendi ilerlemesini denetlemesini ve ne kadar iyi çalıştıklarına bakarak planlarını ve stratejilerini revize etmesini gerektirir. Öğrenenin başarı ve başarısızlığın yanı sıra değişen görevlere uyum sağlayabilmesine yardımcı olur.

2.1.8. Bilişsel farkındalığın boyutları

Bilişsel farkındalık bireyin kendi biliş yapısı, öğrenme özellikleri hakkındaki bilgisi, neyi niçin öğrendiğinin farkında olma durumudur. Kişinin kendi öğrenme yolları ve süreç hakkındaki bilgisi, kendini vermesi, süreci planlaması, öğrenmelerini izlemesi ve değerlendirmesi süreçte gösterdiği bilişsel farkındalık davranışlarıdır. Bu yönüyle bilişsel farkındalık diğer düşünme boyutlarını da içine alan temel bir beceridir. Kişinin kendi düşünme biçiminin ya da yolunun farkında olması, sistematik düşünme becerisi elde etmeyi bilmesi demektir (Doğanay, 1997).

Marzona ve arkadaşları (1988, aktaran: Doğanay,1997) bilişsel farkındalığı iki boyutta incelemiş ve şöyle şematize etmiştir:



Şekil 2-8. Bilişsel farkındalığın boyutları
(Marzona vd, 1988: aktaran Doğanay,1997: 35)

Kişinin kendi hakkındaki bilgisi ve kendini kontrolü

Kendini Verme: Yapılan bir iş ya da üzerinde çalışılan problemin çözümü için içsel irade, çaba, ilgi ve enerjinin harekete geçirilmesidir. Öğrencinin içinden gelerek "ben bu işi başaracağım" demesi, kendi içindeki enerjiyi yapacağı işe yöneltmesiyle olur. Kendini verme dış etmenlerden çok iç etmenlere bağlıdır.

Tutum: Öğrenci belli bir konuya, o konunun değeri, kendisinin konuyu başarma yeteneği ve verilen çabanın değeri ölçüsünde bir tutum ile yaklaşır. Öğrencinin olumlu tutumlar geliştirmedeği, istek ve çaba göstermediği durumlarda öğrenme ortamı olumsuz yönde etkilenir. Öğrenmede bilişsel farkındalık sürecinin aktif olarak işlemesi için öğrencilerin aşağıdaki konularda olumlu tutum içinde olmaları gerekir:

- Sürekli ve yoğun çaba.
- Yapabileceğini düşündüğünün ötesinde çalışma yeteneği.
- Çevredeki kaynaklardan haberdar olma ve onları kullanma.
- Hatalardan ders alma.
- Israrlı olma.

Dikkat: Eğer bazı şeyler ilginçse onunla ilgilenilir. Eğer ilginç değilse daha az

ilgi gösterilir (otomotik dikkat). Otomotik dikkat bir tür reaksiyondur. Bununla birlikte dikkat, öğrencinin kendisi tarafından bilinçli olarak kontrol altında tutulabilir, denetlenebilir. Yani öğrenci, ilginç olmayan durumlarda bile ilgi gösterebilir, aktif hâle geçebilir (gönüllü dikkat). Öğrenenin öğrenme sürecinde daha çok gönüllü dikkatini kontrol etmesi gerekir.

Kişinin süreç hakkındaki bilgisi ve süreci kontrolü

Marzona ve arkadaşları (1988, aktaran: Doğanay, 1997)'na göre bu boyut planlama, düzenleme ve değerlendirme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Planlama: Özel amaçların gerçekleştirilmesi için stratejilerin özenle seçilmesini içerir. Öğrenci konuyla ilgili belirli işlemleri belirli düzene koyabilmeli ve en uygun işlemi seçebilmelidir. Öğrencinin belirli bir noktada uygun planlama yapması; zihinsel olgunluk, biliş ve bilişsel farkındalıkla ilgili becerilerle donatımı gibi değişik faktörlere bağlıdır. “Nasıl öğreneceğim?” sorusunu yanıtlar.

Düzenleme: Amaç ve alt amaçlara yönelik gelişimin kontrol edilmesi ve gerekliyse o davranışın değiştirilmesini içerir. İşe koşulan stratejilerin gözden geçirilmesi amaca uygun olup olmadığının değerlendirilmesi ve uygun değilse yeni stratejilerin seçilmesini içerir. Öğrencilerin daha iyi akademik gelişme sağlaması için kendi kendilerini kontrol etmeyi öğrenmelerine gereksinim vardır. Gerçekte akademik amaçların gerçekleşmesi doğrudan kendini kontrole bağlıdır. “Eksiklik ve yanlışlıkları nasıl tamamlarım?” sorusunu yanıtlamamızı sağlar. Tekrar değerlendirme ve tekrar planlamayı gerektirir.

Değerlendirme: Bir süreç içindeki gelişimin mevcut durumu hakkında karar vermeyi, zihinsel algılamayı içerir. “Okuduğumu tam olarak anlıyor muyum? Bu konu hakkında edindiğim kaynaklar yeterli mi? Bu tezi yazmaya başlamadan önce, ne yapacağım kafamda şekillendi mi?” gibi sorulara bu basamakta cevap aranır. Değerlendirme bir süreç boyunca oluşur ve bir konu için hem başlangıç hem de bitiş noktasıdır. Genel ve alt amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının, uygun kaynakların hazır olup

olmadığının da değerlendirilmesini içerir. “Başlangıçta belirtmediğim başka amaçlar da gerçekleştirdim mi? Ne biliyorum? Neyi bilmek istiyorum? Niçin bilmek istiyorum?” sorularının yanıtını buldurur.

2.1.9. Bilişsel farkındalık öğretimi

Öğrencilerin bilişsel süreçlerinin nasıl işlediği konusunda fikir sahibi olmaları, başka bir deyişle bilişsel farkındalık donanımına sahip olmaları kendi öğrenmelerini kontrol edebilen, yönlendiren, öğretmenden bağımsız öğrenciler olabilmeleri açısından önemlidir. Bilişsel farkındalık donanımına sahip olamayan öğrenciler öğrenmelerini planlamaz, nasıl bir yol izleyeceklerini bilemez, kendilerini izleyemez, değerlendiremez ve ileriye yönelik yol haritalarını gözden geçiremezler (Muhtar, 2006). Etkili dil öğretimi öğrencilere okuma davranışlarını farklı durumlara, girdilere ve okuma amaçlarına nasıl uyarlayacaklarını verir. Öğrencilerin birçok okuma stratejisi geliştirmelerine ve farklı okuma durumlarında uygun stratejileri kullanmalarına yardımcı olur.

Verilen okuma görevini yerine yetiren ancak okuduklarını zihinde tutma, okuduklarını anlatma sıkıntısı yaşanan bireyler vardır. Bilişsel farkındalık; bireyin bilişsel süreçlerine yönelik bilgisi ve farkındalığı, kendi düşünme süreçlerini izlemesi, değerlendirmesi ve gerektiğinde düzenlemesi şeklinde tanımlanabilir. İzleme süreci, bireyin bilişsel işlemlerini kontrol etmesini ve buna bağlı olarak daha etkili ve etkin öğrenmesini sağlar. Böylece birey hem öğrenmeyi öğrenme hem de nasıl öğrendiğini kontrol etme işini gerçekleştirmiş olur (Bonds, Bonds ve Peach, 1992).

Bilişsel farkındalık öğrencilerin öğretimden faydalanmalarını sağlar, bilişsel stratejilerin kullanımını ve korunmasını etkiler. Bilişsel farkındalık öğretimine ilişkin birçok yaklaşım olmasına rağmen, en etkili öğrenciye bilişsel işlemlerin ve stratejilerin bilgisini kazandırmak, hem bilişsel hem de bilişsel farkındalık stratejileri uygulayabileceği deneyimler sunmak ve çalışma çıktılarını değerlendirmelerini sağlamaktır. Deneyim olmadan bilgi edindirmek öğrencinin kendi bilişsel süreçlerinin kontrolünü yapabilmesi için yeterli değildir. Bilişsel farkındalık çalışmaları bilişsel

süreçlerin eğitimde kullanımına yönelik yeni fikirler kazandırmış ve başarılı öğrencileri daha az başarılı olan akranlarından ayıranın ne olduğunun tespitine yardımcı olmuştur. Ayrıca yapılan çalışmalar öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme süreçlerine yönelik daha fazla farkındalık kazanmalarının ve etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesinde süreci düzenlemenin önemine ilişkin anlayış kazanmalarını sağlamıştır (Livingston, 1996)

Reid (1966) ilk çalışmalardan birini yapmıştır. Çocuklara okuma hakkında ne düşündüklerini sormuştur. Araştırmasının sonucunda 4 ve 5 yaşındaki çocukların okumanın amaçlarını ya da harflerin, kelimelerin, noktalamanın fonksiyonunu bilmediklerini belirlemiştir. Benzer bir çalışmada, Clay (1972) başlangıç düzeyindeki okurların resimleri mi yoksa basılı metni mi okuyacaklarını karıştırdıklarını tespit etmiştir. Johns (1980) başlangıç düzeyindeki okurlarda benzer bilgi eksikliğini gözlemlemiştir. Wixson, Bosky, Yochum ve Alverman (1984) birçok küçük çocuğun okumanın amacının tüm kelimeleri hatasız telaffuz etme olduğuna ve iyi okumanın metnin kelimesi kelimesine hatırlanması olduğuna inandıklarını belirlemişlerdir.

Birçok bilişsel farkındalık eğitimi çalışması çocukların kendi performanslarını denetlemek ve yönetsel stratejileri kullanmak için eğitilebildiklerini ortaya koymuştur (Borkowski ve Kurtz, 1987; Lodico, Ghatala, Levin, Pressley ve Bell, 1983; Pressley, Borkowski ve O'Sullivan, 1985). Buna göre öz-değerlendirmelerinin doğruluğunu ya da öz-yönetimin etkililiğini arttıran öğretimsel çalışmaların öğrencilerin bellek performanslarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma araştırmacıları bilişsel farkındalığın da okumada benzer bir rol üstlendiğini ileri sürmüşlerdir (Baker ve Brown, 1984).

Duffy, Roehler ve Rackliffe (1986) çeşitli çalışmalarda okuma derslerine ve anlama stratejilerine ilişkin öğretmen açıklamalarını araştırmışlardır. Okuma derslerinde öğretmenlerin öğretilen ve kullanılan stratejiler hakkında açık ve net tanımlamalar vermesinin öğrencilerin ders içeriğine ilişkin kavramalarını geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar yaptıkları başka bir çalışmada, bilişsel farkındalık yaklaşımları hakkında öğretmenlerin eğitilebildiğini, böylece öğrencilerin öğrenilen stratejiler hakkında daha açık sözel açıklamalar alabildiklerini ortaya koymuşlardır

(Duffy vd, 1986).

Bilişsel farkındalık öğretimi konusunda yürütülen çalışmalar incelendiğinde en çok tercih edilen ve uygulanması kuramsal olarak da önerilen yöntemin, yapılandırılmış uygulamalar yoluyla öğretim olduğu görülmektedir (Gelen, 2003). Bu yaklaşımda bilişsel farkındalık becerilerinin uygulama içeriği ile birlikte kazandırılması temel alınmaktadır. Bilişsel farkındalık öğretiminde yapılandırılmış öğretimin en önemli avantajı, bir yandan becerileri öğretirken diğer yandan bunları nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağını öğretmesine imkân tanınmasıdır (Özsoy, 2007).

Bilişsel farkındalık öğretiminde öğretmenler, öğrencilerin bilişsel farkındalık sürecine katılmalarına, onların kendi öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi olan yapıcı öğrenciler olmalarına yardımcı olacak rol ve sorumluluklar üstlenmelidir. Bilişsel farkındalığı geliştirmede yapılandırmacı eğitim sürecinde uygulanabilecek stratejilerden biri, öğrencilerin kendi kendine soru sormalarını sağlamaktır. Öğrencilerin yaptıklarıyla ilgili kendi kendilerine etkili sorular sormaları ayrıca uygun tartışma ortamı yaratmak için nitelikli sorular sormaları önemli görülmektedir. Etkili sorular, problem çözmeye yardımcı olmakta, düşünme sürecini harekete geçirmekte ve hayal gücünü uyarmaktadır. Doğru soruları sormak, öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını harekete geçirmektedir.

2.1.10. Bilişsel farkındalık, şema ve yapılandırmacı öğrenme teorileri

Bilişsel farkındalık, şema kuramı ve yapılandırmacı kuramlar arasında doğal bir bağlantı vardır. Şema belirli bir konu ya da özne hakkındaki yapılandırılmış bilgidir. Piaget (1970)'e göre, şema özümseme ve uyum ile yapılır. Özümseme kişinin bilgiyi var olan şemalarla birleştirmesini sağlar, uyumla ise yeni şemalar yaratılır. Okur var olan şemalara meydan okur ve kavramsal çelişkilere neden olursa dengesizlik oluşur. Okurun dengenin yeni durumuna dönmek için bilinçli çabaları entelektüellikte ve şemaların olgunlaşmasında değişikliklere neden olur.

Entelektüellik ve şemaların olgunlaşması sadece içerikte ve şemaların özünde

değil, aynı zamanda bilişsel farkındalıkta rol oynayan şemaları izleme ve uyarlama yeteneğinde de bulunmaktadır. Şema kuramı, öğrencilerin okuduğunu anlama ya da problem çözmelerinin zihinlerinde önceki bilgiyi ya da şemayı etkinleştirme yeteneklerine bağlı olduğunu ileri sürmektedir (Chin ve Chia, 2004; Wong, 1985). Öğrenciler tarafından sorulan doğru sorular öğrencinin zihnindeki ilgili kavramları ve deneyimleri tetikler, öğrencilere kendi bilgilerini metindeki fikirlerle birleştirmede yardım eder ve okuduklarını kavramalarını sağlar.

Flavell (1970)'in bilişsel farkındalık kuramı ve Piaget (1970)'nin yapılandırıcı öğrenme ve gelişim kuramı ile Vygotsky (1978)'nin dil ve düşünme üzerine sosyo-üretim bakış açısı arasında kuramsal bir bağ bulunmaktadır. Piaget bilgiyi, gerçekliğin kopyasından çok, zihinsel temsil olarak kavramsallaştırmıştır. Buna göre öğrenenler önceden bilgi sahibi oldukları şeyleri algırlar. Sonuç olarak öğrenme öğrenenlerin dış dünyanın zihinsel temsillerini yapılandırdıkları gelişimsel bir süreçtir. Piaget öğrenmenin dört aşamasını tanımlamıştır: duyu-motor, kavramsallık öncesini ve sezgiselliği kapsayan işlem öncesi, somut işlemler ve formel işlemler. Bilişsel farkındalık, öğrenenler öğrenmenin işlemsel basamaklarına girdiklerinde gelişmeye başlar. Flavell'in bilişsel farkındalık kuramı Vygotsky'nin sosyo-yönetimli öğrenme kuramından da etkilenmiştir. Vygotsky'e göre, okuma yazma alışkanlığı ve öğrenmenin arasını bulan sosyal ve kültürel ilişkilerin karmaşasıdır. Bu, bilişsel farkındalık girişiminin sosyal boyutuna yani kişi, görev ve strateji arasındaki etkileşimlere dönüştürülür (Zhang, <http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/zhangyuanzhong.pdf>).

2.1.11. Bilişsel farkındalık stratejileri

Strateji, “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 1811). Yapılmış araştırmalar ve ilgili kaynaklar incelendiğinde bilişsel farkındalık öğretiminin temelinde strateji kavramının yer aldığı görülür. Bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesinde çok sayıda strateji kullanılmaktadır.

Bilişsel farkındalık, öğrencilerin öğrenme durumlarında daha stratejik

olmalarını sağlar. Planlama, izleme ve değerlendirme gibi bilişsel farkındalık stratejileri, çocukların okuma sürecindeki çeşitli bilişsel süreçleri kontrol etmelerine olanak verir. Bir öğrencinin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanması, öğrenmenin bir süreç olduğunu fark ettiğini ve bu yöntemleri yeni durumlarda nasıl kullanabileceğini bildiğini gösterir. Bilişsel farkındalık stratejileri arasında yer alan planlama, okuma sırası ve sonrası için hangi işlemlerin yapılacağına karar verilmesi anlamına gelir. Yapılan araştırmalar, planlama eksikliğinin öğrencilerin okuldaki öğrenme güçlüklerine neden olan faktörler arasında yer aldığını göstermektedir (Victor, 2004).

Wenden (1998), bilişsel bilginin öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında edinmiş oldukları bilgiye işaret ettiğini, öte yandan bilişsel farkındalık stratejilerinin, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek ve yönlendirmek için kullandıkları genel beceriler olduğunu ifade etmektedir. Yurdakul (2005)'a göre bilişsel stratejiler bireysel hedeflere ulaşmaya yardımcı olan; bilişsel farkındalık stratejileri ise hedefe ulaşp ulaşılmadığını anlamayı ve değerlendirmeyi sağlayan etkinlikler ve yaşantılar olarak değerlendirilmektedir. Bilişsel farkındalık stratejileri, bilişsel etkinliği ya da yaşantıyı kontrol eden, bilişsel hedeflere ulaşmayı sağlayan, öğrenmeyi düzenleyen ve denetleyen süreçler olarak görülmektedir.

Bilişsel farkındalık stratejileri (okuma stratejileri), bilişsel stratejilerin ya da bilişsel düzenlemelerin kullanımını gerektirir (Brown, 1987). Bilişsel farkındalık stratejileri ardışık işlemlerdir. Bilişsel etkinlikleri kontrol etmek için ve bilişsel amacın (örneğin bir metni anlama) karşılanıp karşılanmadığından emin olmak için kullanılırlar. Bu işlemler öğrenmenin düzenlenmesine ve denetlenmesine yardımcı olurlar ve bilişsel etkinliklerin planlanmasını ve izlenmesini, bu etkinliklerin çıktılarının kontrol edilmesini içerirler. Örneğin, bir metindeki paragrafı okuduktan sonra okuyucu paragrafta tartışılan kavram hakkında kendisine sorular sorabilir. Onun bilişsel amacı metni anlamaktır. Kendini sorgulama, bilişsel farkındalık denetleme stratejisidir. Okuyucu kendi sorularını yanıtlayamadığını ya da tartışılan materyali anlamadığını fark ettiğinde bilişsel amacı olan metni anlamayı gerçekleştirmek için nelere ihtiyaç duyduğunu belirlemelidir. Ardından kendi geliştirdiği soruları yanıtlama amacıyla paragrafı yeniden okumalıdır. Eğer bu ikinci okumadan sonra sorularını

yanıtlayabiliyorsa materyali anladığına kanaat getirebilir. Böylece, kendini sorgulama bilişsel farkındalık stratejisi, anlamanın bilişsel amacına ulaşıp ulaşılmadığından emin olmak için kullanılır (Livingston: 1997, <http://www.gse.buffalo.edu>).

Okuma stratejileri, kişinin okuma eylemi süresince bilinçli olarak yaptığı işlemleri içerir. Okuma stratejileri, kişinin okuduğunu nasıl kavradığına dair bilgi verir, okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde ne yapması gerektiği konusunda kişiye yol gösterir. Bu stratejiler, okuduğunu kavramayı geliştirmek ve kavrama başarısızlıklarının üstesinden gelme konusunda bilişsel becerileri artırmak için kullanılır. Okuma stratejilerini “Okuma Öncesi”, “Okuma Sırası” ve “Okuma Sonrası” şeklinde basamaklara ayırmak sürecin planlı, kullanışlı ve etkili işlemlerini sağlayacaktır (Birincioğlu, 2006: 44-50; Karatay, 2007: 39- 43):

Okuma öncesi stratejiler (planlama stratejileri)

Okuma öncesi sürecin en önemli basamağını oluşturur. Okuyucunun yeni metni okumaya hazır duruma gelmek için kullandığı stratejidir. Metni okumadan önce okuyucu ne öğreneceğine dair bir okuma amacı ve bu amaç etrafındaki öğrenme hedeflerinin nasıl gerçekleşeceğini belirler. Okuyucunun metni okumadan konuyla ilgili bilgi edinmesi, araştırma yapması ya da ön öğrenmelerini hatırlayarak sürece dahil etmesi ilgi ve motivasyonu yüksek tutacağından başarıyı arttırmada etkilidir. Okuma metni verildikten sonra ön örgütleyiciler aracılığıyla ya da ana hatlar oluşturarak öğrencilerin metne yeteri kadar hazır olmalarını sağlamak gerekir. Ön bilgileri hatırlama, içerikle ilgi tahminlerde bulunma, hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme, kendine metinle ilgili sorular sorma gibi stratejiler bu basamakta işletilebilir. Bunlar öğrenciye yazarın neyi ne amaçla anlattığı, bilginin nasıl alınıp depo edilebileceği, nerede ve nasıl kullanılabileceği konusunda yardımcı olur.

Okuma sırası stratejiler (düzenleme stratejileri)

Öğrencilerin metni okurken okuduklarını kavramalarına, okuma öncesinde belirlenen amaçlara ulaşmalarına ve eski bilgiler ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında

bağlantı kurmalarına yardımcı olan stratejilerdir. Öğrenci okuma öncesinde belirlediği amaç ve alt amaçlara ulaşma durumunu kontrol eder, kavrama yanlışları veya eksiklerini gidermeye çalışır. Okuma sürecinin en uzun basamağı olan okuma sırasında öğrencinin kendini kontrol edebilmesi önemlidir. Çünkü öğrencinin okuma öncesinde zihninde oluşturduğu yapıların onaylanması veya reddedilmesi durumuna göre süreç tekrar gözden geçirilir, gerekirse kullanılan strateji yeniden planlanır. Metindeki görsel öğelerden yararlanma, not tutma, okuma hızını ayarlama, dikkat dağınıca okuduğu kısma geri dönme, önemli bilginin altını çizme, anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma, metin zor geldiğinde üzerinde iyice yoğunlaşma, belli aralıklarla durarak ne anladığını düşünme, bağlama yönelik ipuçları kullanma, bilginin kalıcılığını sağlamak için şema, resim gibi görsellerle formülleştirme, noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme, çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme, anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma gibi stratejiler okuma sırasında işletilebilir.

Okuma sonrası stratejiler (değerlendirme stratejileri)

Okunan metnin doğru ve eskizsiz kavranıp kavranmadığının, okuma amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının, metinle ilgili tahminlerin doğru olup olmadığının denetlendiği basamaktır. Bu stratejiler öğrencinin metindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulmasına, bunların birbirleriyle olan ilişkilerini tespit etmesine, anlamlandırılmamış öğeleri bağlamdan kavramasına ve edindiği bilgileri öğrenme sürecinde nasıl kullanabileceğini kavramasına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte metinde kastedilen anlamın tespit edilmesi, metinden öğrenilen bilgi ve düşüncelerin başkalarıyla tartışılarak çoğaltılması, eleştirme becerisinin geliştirilmesi, okuma zevki ve alışkanlığının pekiştirilmesi bu süreçte gerçekleşir. Metnin içeriğinin okuma amacına uygunluğunu sorgulama, düşünce veya bilgilerin günlük hayattaki geçerliğini kontrol etme, düşünceleri özetleme, metindeki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme, metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma, metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme, anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini özetleme, ana fikir ve yardımcı fikirleri bulma, metni kavradığını denetlemek için başkalarıyla tartışma gibi stratejiler okuma sonrasında

işletilebilir.

2.1.12. Bilişsel farkındalık stratejileri ve okuduğunu anlama düzeyinin geliştirilmesi

Okuma stratejilerine ilişkin mevcut anlayış uzman okurların ne yaptıklarına ilişkin çalışmalarla şekillenmiştir. Bu çalışmalar başarılı anlamının kendiliğinden oluşmadığını göstermektedir. Başarılı anlama bilişsel farkındalığa karşılık gelen yönlendirilmiş bilişsel çabaya dayanır. Bu çaba bilişsel işlemlerin düzenlenmesi ve onun hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Okuyucu metinden öğrendiklerini düzenlemek ve geliştirmek için stratejileri bilinçli şekilde kullanmak zorundadır. Bilişsel farkındalık stratejileriyle okuyucu dikkatini; kontrol etme, izleme ve okuma sürecini değerlendirmeye eşit paylaştırmalıdır (Çubukçu, 2008: 85). Bilişsel farkındalık stratejilerini kullanan öğrenciler, okuma deneyimini kontrol edebildiklerinin farkına varırlar ve güven kazanırlar. Bu süreçte öğretmenlere düşen görev ise öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarını sağlayacak farklı ve çeşitli okuma ortamları yaratmaktır. Öğretmenler bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılmasına yönelik ön izleme ve çıkarımda bulunma etkinliklerine yönelik bireysel olarak ya da grup olarak öğrencilerin çalışmaları için zaman ayırabilir; okuma görevini başarmak için hangi stratejileri kullanacakları hakkında öğrencilerin konuşmalarını teşvik edebilir ve okuma sonrasında gerçekte hangi stratejileri kullandıklarını belirtmelerini sağlayabilir; kelimelerin gözden geçirilmesi için boşluk doldurma etkinlikleri yaptırabilir. Costa (1984), öğretmenlere bilişsel farkındalığı geliştirmede kullanılacak 12 adımdan oluşan bir strateji önermiştir. Stratejinin adımları şunlardır; planlama, soru sorma, bilinçli seçim, değerlendirme, güven duyma, öz güven, farklı şekilde söyleme, öğrencinin fikirlerini geri yansıtma, öğrencinin davranışlarını tanımlama, tanımları netleştirme, rol oynama ve taklit yapma, günlük tutma, model almadır.

Oxford (1990) dil öğretiminde kullanılan stratejileri dolaylı ve direkt stratejiler olmak üzere iki grupta ele almıştır. Bu stratejiler sadece Türkçe derslerinde değil tüm derslerin eğitim ve öğretiminde kullanılabilecek etkili yollardır. Ay (2003:44), Bedir (2001: 2) ve Gelen (2003: 67-68) direkt ve dolaylı stratejilerin

aşamalarını şu şekilde aktarmışlardır:

1. Direkt stratejiler:

a) Bellek Stratejileri: Öğrenilen yeni bilgiyi hatırlama ve gözden geçirmeye yarar. Aşamaları şunlardır:

- Zihinsel bağlantılar yaratma.
- İmge ve sesleri uygulama.
- Etkin dinleme.
- Uygulama yapma.

b) Bilişsel Stratejiler: Bilginin anlaşılması ve kavranmasını sağlar.

Aşamaları şunlardır:

- Uygulama.
- İleti alma ve gönderme.
- Çözümleme ve akıl yürütme.
- Girdi ve çıktı için yapı oluşturma.

c) Tamamlama Stratejileri: Öğrenme eksiklerini gidermeye yarar. Aşamaları şunlardır:

- Zekice tahmin etme.
- Konuşma ve yazmada sınırları aşma.

2. Dolaylı Stratejiler:

a) Bilişsel Farkındalık Stratejileri: Planlama, organize etme, dikkatini verme, işlevsel planlama, seçici dikkat, kendini kontrol.

b) Bilişsel Stratejiler: Araştırma, tekrarlama, gruplama, ayrınıtlama, transfer, not alma, ilişkilendirme, tümevarım, imgeleme, anahtar kelime metodu, özetleme, tekrar birleştirme, çeviri.

c) Sosyal Stratejiler: Aydınlatıcı soru sorma, işbirliği yapma, empatiyle yaklaşma.

Susar (2006) çalışmasında okuma stratejilerini okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak ayırmıştır.

1. Okuma Öncesi Stratejiler

- Gözden geçirme / İnceleme
- Okuma amaçlarını belirleme
- Ön bilgileri harekete geçirme
- Sorular çıkarma
- Tahminde bulunma, hipotez oluşturma

2. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)

- Sözcükleri tanımlama
- İlişki kurma
- Zihninde canlandırma
- Sorulara yanıt arama ve yeni sorular oluşturma
- Hedefe odaklanma
- Tahminleri/hipotezleri kontrol etme
- Not alma
- Karmaşık noktaları belirleme
- Akıcı okuma

3. Okuma Sonrası Stratejiler (Düzeltilme ve Anlamlandırma Stratejileri)

- Özetleme
- Soruları yanıtlama
- Sentez yapma
- Metni görsel öğelerle ifade etme
- Değerlendirme

Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejileri kesin çizgilerle ayrılmasının doğru olmadığını belirten Güngör (2004)'e göre okuma anlama stratejileri birlikte kullanıldığında etkili olurlar. Öğrencinin okuduğu metni anlamasında sürecin iyi işlemesi, stratejinin ne zaman kullanılacağı, öğrencinin metne olan ilgisi ve okuma tutumu etkili olan unsurlardır. Buna göre okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerini şöyle sıralamıştır.

Tablo 2-1. Okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri (Güngör, 2004)

Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası
Harekete geçme, güdülenme	Hedefe yoğunlaşma	Özet yapma
Okuma amacı belirleme	Bağ kurma	Soruları cevaplama
Gözden geçirme	Tahminlerde bulunma	Düşünme
Öngörüle bulunma	Not alma	Yansıtma
Beyin fırtınası yapma	Anlaşılmayan yerleri belirleme	Resim, grafik ve haritalar yapma
	Gözünde canlandırma	

Sallı (2002: 67), çalışmasında okuma stratejilerini şu şekilde gruplandırmıştır:

Okuma öncesi stratejileri

- Anahtar kavramları okumadan ön bilgilerle bağlam arasında ilişki kurma.
- Bağlamdan tahmin etme, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını öğrenme.
- Konu hakkında tartışma.
- Metinde anlatılan bilgiler arsında ilişki kurma.
- Metnin başlığından hareketle içeriğini tahmin etme.

Okuma sırasındaki stratejiler

- Anlamı bilinmeyen kelimeleri anlamlandırma.
- Metni okumadan metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunma.
- Metinden not alma.
- Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bulmak için tarama ve gözden geçirme tekniğini kullanma.

Okuma sonrasındaki stratejiler

- Okunan metni özetleme
- Metin hakkında tartışma

Karatay (2011) çalışmasında okuma sürecinde genel olarak iyi okuyucuların kullandıkları stratejileri şu şekilde sıralamıştır:

Tablo 2-2. İyi okuyucuların kullandıkları stratejiler (Karatay, 2011: 41-43)

Okuma Öncesi Stratejiler (Planlama Stratejileri)	
1	Okuma amacı belirleme.
2	Metni gözden geçirme.
3	Bilgileri harekete geçirme.
4	Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma.
5	Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme.
6	Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme.
7	Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme.
8	Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma.
9	Okuma hızı belirleme.
Okuma Sırası Stratejiler (Düzenleme Stratejileri)	
10	Okurken not tutma.
11	Anladığından emin olmak için yavaş, fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama).
12	Dikkat dağılınca okunan kısma tekrar dönme.
13	Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma.
14	Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma.
15	Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma.
16	Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma.
17	Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma.
18	Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme.
19	Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma.
20	Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu sema, resim gibi görsellerle formüleleştirme.
21	Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme.
22	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı metni tekrar gözden geçirme.
23	Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma.
Okuma Sonrası Stratejiler (Değerlendirme Stratejileri)	
24	Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama.
25	Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme.
26	Metinde geçen düşünceleri özetleme.
27	Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme.
28	Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma.
29	Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme.
30	Metinde geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kendi sözcükleriyle özetleme.
31	Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme.
32	Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme.
33	Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma.

Gümüş (1997: 101) çalışmasında kullandığı King (1991) tarafından geliştirilen stratejinin aşamalarını şöyle sıralamıştır:

Planlama

- 1- Yapmam gereken işlem nedir? (Kilit sözcükleri bulma, özet yapma vb.)
- 2- Bu konu ya da ders hakkında şimdiye kadar ne öğrenmişim, ne biliyorum?
- 3- Nasıl bir çalışma yolu izlemeliyim?
- 4- Bu çalışmayı düşündüğüm yoldan başka türlü nasıl yapabilirim?
- 5- Bundan sonra ne yapmam gerekecek?

Uygulama ve Uygulamayı İzleme- Yönlendirme

- 1- Karar verdiğim gibi çalışıyor muyum?
- 2- Hâlâ kilit sözcükleri bulma ya da özet yapma niyetinde miyim?
- 3- İzlediğim yol doğru mu? Değişmesi daha yararlı sonuç getirebilir mi?

Bereiter ve Bird (1985) okuma sırasında kullanılan stratejiyi araştırmak için iki çalışma yapmışlardır. Birinci çalışmada uzman okurlara sesli düşünme protokolünü uygulamışlar ve anlayamadıklarında kullandıkları dört temel strateji bulmuşlardır:

1. Yeniden ifade etme:

1. Bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında eşdeğerleri çıkarsamayı kullanarak başka kelimelerle ifade etme.

2. Basit terimlerle ifade etme.
3. Üst anlam önermeleri çıkarma.
4. Gizli göndergelerle açıklama.
5. Belirli aralıklarla özetleme.

2. Geri-izleme

1. Kafa karıştıran bölümün başından tekrar okuma.
2. Önceden anlaşılan bölümleri tekrar okuma.

3. İlişkileri kurma

1. 5N1K soruları oluşturma.
2. Neden? (sebebe ve sonuç)
3. Ne? (hangi nedenle)
4. Nerede? (konumlandırma için)
5. Konular veya başlıklar arasındaki bağlantılar

4. Problem açıklama /Formülleştirme

1. Problem çözme içinde anlama başarısızlığını açık şekilde ifade etme.

Perssley ve Wharton-Mcdonald (1997) iyi okuyucuların okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullandıkları bilişsel etkinlikler şunlardır (aktaran: Doğan, 2002: 22):

Okuma öncesi süreçte kullanılan bilişsel etkinlikler:

- 1) Net okuma hedefleri vardır. Başka bir ifadeyle okuma öncesi, hedef belirlerler.
- 2) Aşağıdaki hedeflerle metne bütün olarak bakmaktadırlar.
 - a- Metnin okumaya değer olup olmadığını belirlemektedirler.
 - b- Bölümle ilgili hedefi belirlemektedirler.
 - c- Bir okuma planı geliştirmektedirler.

Okuma sırasındaki süreçte kullanılan bilişsel etkinlikler:

- 1) Başından sonuna kadar okumaya devam etmektedirler.
- 2) Okumanın hedefiyle ilgili bilgiyi bulmaya dikkat etmektedirler.
- 3) Bazen ileriye bakıp bazen de belli bir bilgiyi bulmak için geri dönmekte ve okuma sırasında artan karışıklıkları netleştirmektedirler.
- 4) Ne söylenileceğini sezmekte ve okuma sırasında sürekli tahmin etmeye çalışıp, varsayımlar ileri sürmekte ve düşünmektedirler.
- 5) Önceki bilgileriyle metinden edindikleri fikirler arasında bağ kurmaktadırlar. Okuma sırasında yorumlar yapmaktadırlar.
- 6) Okurken, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma ya da belirli fikirleri hatırlama stratejileri kullanmaktadırlar.
- 7) Metinde sunulan belli fikirler için anında tepki göstermektedirler.
- 8) Okumalarını sürdürürken yorumlar yaparak, sonuçlara ulaşmaktadırlar.

Gelen (2003), araştırmacıların ortaya koydukları ve kullandıkları çok sayıdaki bilişsel farkındalık stratejisinin genel

özelliklerinden yola çıkarak “bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi” ni geliştirmiştir. Stratejinin adımları Tablo 2-3’ te verilmiştir:

Tablo 2-3. Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi (Gelen, 2003: 185)

Okuma Öncesi Strateji Adımları	
1	Bu derste ne bilmek istiyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim.
2	Bu konuda ne biliyorum? Hatırlar ve hayalimde canlandırıyorum. Aklımda kalan ana noktaları not alırım.
3	Metnin içeriğini gözden geçiririm ve konuyu tahmin etmeye çalışırım.
4	Okuma sırasında ve okuma sonrasında izleyeceğim adımları tasarlar ve tek tek not alırım.
5	Metni hızlıca tararım. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine alırım. Kelime anlama stratejisini kullanırım.
Okuma Sırası Strateji Adımları	
6	Metni bir defa okurum. Üçüncü adımda yaptığım tahminlerin doğruluğunu Venn şeması yaparak kontrol ederim
7	İkinci adımda hatırladığım ve not aldığım bu konudaki önceki bilgilerim ile metindeki bilgileri karşılaştırarak kazanacağım yeni bilgi ve becerilerin farkında olurum.
8	Metinde olup bitenleri zihnimde canlandırır ve içerik haritası çıkarırım.
9	Tekrar okurum. Tekrar okurken; - Dikkatimi metne verir ve odaklaşıyorum. - Önemli detayların altını çizer, detayları belirler ve not alırım. - Kelime- cümle -paragraf ilişkisini anlamaya çalışırım.
10	Sekizinci adımdaki içerik haritasını kullanarak anladıklarımı önem sırasına göre not alırım.
11	Metni anladım mı? Anladıklarımı arkadaşım ile tartışırım.
12	Metni anlamadığımda ne yapacağımı planlarım. Aşağıdaki adımlardan ilgili olanları kullanırım. - 2. adımdan itibaren tekrar edebilirim. - Arkadaşımla okur ve tartışırım. - Kelime-cümle-paragraf anlama stratejilerini kullanırım. - Metne, öğretmene ve kendime sorular sorarım.
13	Amacıma ulaşıp ulaşmadığımı kontrol ederim.
14	Anahtar kelimeleri çıkarır ve not alırım.
Okuma Sonrası Strateji Adımları	
15	Anladıklarımı arkadaşıma anlatırım. Arkadaşımla anlattıklarından yeni ip uçları almaya çalışırım.
16	Anladıklarımı kendi sözcüklerimle defterime özetlerim.
17	Metnin ana fikrini bulurum.
18	Okurken izlediğim yolun doğruluğunu gözden geçiririm.
19	Arkadaşımla anladıklarımı ve öğrendiklerimi tekrar eder ve izlediğim yolu paylaşıyorum.

Gelen (2003), geliştirdiği strateji içinde alt strateji olarak kullanılan “kelime anlama stratejisi”nin adımları Tablo 2-4’te verilmiştir:

Tablo 2-4. Kelime anlama stratejisi (Gelen, 2003: 185)

Kelime Anlama Strateji Adımları	
1	Bilinmeyen kelimeleri yuvarlak içine al.
2	Kelimenin diğer kelimelerle birlikte anlamını ara.
3	Kelime eklerinin anlama etkisini belirle.
4	Kelimenin orada önemli olup olmadığına karar ver.
5	Kelimenin yerine geçici olarak başka bir kelime kullan.
6	Arkadaşınla oku-tartış. Arkadaşınla kelimenin eş anlamlısını ya da zıt anlamlısını düşün. Not al.
7	Kelimedenden anladığın ile ilgili cümle kur.
8	Kelimedenden anladığını canlandır (dramatize et).
9	Kelimayı sözlükten bul ve düşündüklerinle karşılaştır.
10	Kelimenin geçtiği cümlenin, diğer cümlelerle bağlantısını (anlamını) gör.
11	Anladım mı?

Akrostiş stratejileri ile okuduğunu anlamada bilişsel farkındalık kazandırma

Etkili ve etkin okuyucular, okuma sırasında çok sayıda strateji kullanırlar. Birbirlerine benzeyen bu stratejiler bilgilerin kolay hatırlanmasını ve iyi kavranmasını sağlamak amacıyla çeşitli akrostiş okuma stratejileri şeklinde geliştirilmiştir. Gürses (2002: 24-38), Bonds ve Bonds (1992: 56-59), Collins ve Cheek (1999) metinleri okurken kullanılabilecek bazı akrostiş okuma stratejileri ve onların içerikleri hakkında şu bilgileri vermektedir:

SQ3R Stratejisi

Robinson (1970) tarafından geliştirilen SQ3R stratejisi öğrencilerin okuma amacı oluşturmalarında etkilidir. Öğrencilerin metinde karşılaştıkları yeni bilgileri hafızalarına almalarını ve gerektiğinde hatırlamalarını sağlamada kullanılmaktadır. Öğrenci metnin başlığı, görselleri, girişi, özeti veya paragraflarının ilk cümlelerini gözden geçirerek okuyacağı metni incelemekte ve bir sonraki adıma geçtiğinde hafızasında olabildiğince çok şeyi tutmayı hedeflemektedir. Öğrenci sonraki adımda hatırladığı bilgiler doğrultusunda sorular oluşturmakta ve bu soruları deftere veya bir kâğıda yazmaktadır. Öğrencinin metin hakkında kendisine yönelttiği bu sorular okuma amacı oluşturmada yardımcı olacaktır. Öğrenci metni okuduktan sonra hazırladığı soruların cevabını bulmalıdır ancak her soruyu cevaplandırması gerekli değildir. Öğretmen isterse cevapsız kalan sorular için sınıfta tartışma ortamı yaratabilir. Öğrenci cevaplardan yola çıkarak metinden anladıklarını kendi cümleleriyle ifade etmeye çalışmaktadır. Sonraki adımda öğrenci verdiği cevapları, bilgileri ve aldığı notları

gözden geçirir, gerekirse yeniden yazılır (Collins ve Cheek:1999).

S - Survey (İncele): Öğrenci metne ilişkin bakış açısı kazanmak için metnin başlığı, özeti, grafikleri vb. inceler.

Q - Question (Soru sor): Öğrenci metin hakkında sorular sorar.

R - Read (Oku): Öğrenci metinle ilgili soruları cevaplamak için metni okur.

R - Recite (Anlat): Öğrenci metinden anladıklarını kendi kendine anlatır.

R - Review (Tekrar gözden geçir): Metin tamamen okunduktan sonra öğrenci sorulara verdiği cevapları, metinden öğrendiklerini, aldığı notlarını tekrar gözden geçirir.

KWL Stratejsi

K-W-L önceki bilgileri etkinleştirerek ve okuma için amaç sağlayarak, öğrencilere açıklayıcı metinleri anlamalarında yardımcı olan ön-okuma etkinliğidir (Ogle, 1986). Bu etkinlik büyük gruplar ve bireyler için uygundur. Küçük yaştaki ilköğretim öğrencileri ile uygulanabilse de ilköğretim ikinci kademe ve lise öğrencileri için daha uygundur. Tierney ve arkadaşları (1995) KWL içinde yer alan üç adımdan bahsetmişlerdir.

K - What I know (Ne Biliyorum?): Bu adımda öğrencilerden okumaya başlamadan önce konu hakkında ne bildiklerini listelemeleri istenir. Burada öğrencilerin konu dışına çıkmalarını engellemek için bazı sınırlamalar getirilebilir. Öğrenciler bildikleri şeyleri listeledikten sonra bunları kategoriler içine yerleştirmeleri istenir. Bu adımda bilinenler hakkında yapılan tartışmalar konu hakkında öğrencilerde merak uyandırır.

W - What do I want to learn (Ne öğrenmek istiyorum?): Burada öğrenciler okuma amacını oluştururlar. İlk adımda oluşan meraklar sorular oluşturarak ve seçilen metni okuyarak geliştirilir.

L - What I learned (Ne öğrendim?): Burada öğrenciler metni okurken topladıkları bilgilerin dökümünü yaparlar ve ikinci adımda oluşturdukları soruları cevaplarlar. Bu adımının sonunda, bazı sorular cevaplanmamış kalabilir. Bu noktada okur belki de metinde bulunmayan bu bilgileri araştırması için teşvik edilmelidir.

Ogle (1986) öğrencilerin konu hakkında bilgi edinmek için kişisel araştırma yapmalarının desteklenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. K-W-L çok yönlü bir stratejidir ve farklı şekillerde uygulanabilir. Bir uyarlama KWL Artı (Carr ve Ogle, 1987)'dır. Bu metot çocukların L aşamasında yazdıklarına haritalama kullanımını eklemektedir. Bu uyarlamada, öğrenciler okuduklarından ne öğrendiklerini ağ kullanarak sınıflandırır ve özetlerler. Ağın ortasına bir başlık koyarak dallarına sınıflandırmaları ve özetlerini yazarlar. Ek uyarlamalar, ek sorular gerektirir: “Başka ne öğrenmeye ihtiyaç duyuyorum?” ve “Nasıl bulacağım ve öğreneceğim?” (Huffman, 1998).

RIPS Stratejisi

Okuma sürecinde karşılaşılabilecek anlama problemlerini ortadan kaldırmak amacıyla Dana (1989) tarafından geliştirilen strateji, okuma sürecinde edinilen herhangi bir olumsuz deneyimi yapıcı deneyime döndürmede etkilidir. Öğrencinin kendi anlama düzeyinin farkında olmasına ve kendini yönetmesine fırsat tanır. Stratejinin basamakları şöyledir;

R (Read and reread): Oku, eğer gerekliyse tekrar oku.

I (Imagine the content): Okuduklarının içeriğini zihninde canlandır.

P (Paraphrase the content): Anladığını farklı sözcüklerle anlat.

S (Slow down, speed up, or seek help): Gerektiğinde yavaş veya hızlı bir şekilde tekrar oku, öğretmeninden ya da arkadaşından yardım iste.

REAP Stratejisi

Öğrencilerin düşünme yazma becerilerini geliştirmek için okuma etkinliklerinde kullanılmak üzere Eanet ve Manzo (1976) tarafından geliştirilmiştir.

Metni okumaya ve metinde anlatılanları hatırlamaya dayanmaktadır. Öğrenci metni, yazarın ne demek istediğini anlamak için okur. Ardından anladıklarını kendi ifadesiyle özetler yani kodlar. Bir sonraki adımda yazarın vermek istediği mesajla ilgili açıklayıcı notlar alır. Son adımda ise yazarın yazdıkları ve kendi yazdıklarını zihninde değerlendirir. Ayrıca öğrenci okuduğu metnin daha önceden okuduğu metinlerin hangileriyle, hangi ders konularıyla ve sınıf içi etkinlikleriyle ilgili olduğunu düşünür.

R (Read): Metni oku.

E (Encode): Kodla.

A (Annotate): Not al.

P (Ponder): Üzerinde düşün.

PQ4R Stratejisi

Robinson ve Thomas (1972) tarafından öğrencilerin okuduğunu anlamalarına bağlı olarak başarı düzeylerini arttırmak amacıyla geliştirilmiş bir stratejidir.

P (Preview): Okunacak metni gözden geçir.

Q (Question): Zihninde oluşan soruları sor.

R (Read): Metni oku.

R (Reflect): Metindeki bilgiler üzerine detaylı düşün ve yansıt.

R (Recite): Anladıklarını kendi kendine anlat.

R (Review): Metindeki bilgileri tekrar gözden geçir.

PARS Stratejisi

Smith ve Elliot (1979) tarafından geliştirilmiştir. Dört aşamadan oluşan stratejinin ilk aşamasında öğrenci genel bir bilgi edinmek amacıyla okuyacağı metni gözden geçirir. Sonraki aşamada okuma amacı oluşturmak için okumaya başlamadan önce zihninde sorular oluşturur. Belirlediği amaçlar doğrultusunda metni okur. Son aşamada tüm süreç kontrol edilir ve metin özetlenir.

P (Preview): Gözden geçir.

A (Ask Question): Soru sor.

R (Read): Oku.

S (Summarize): Özetle.

STOP Stratejisi

Cope (1990) tarafından öğrencilerin düşünme, işlem yapma ve kavrama becerilerinin değerlendirilmesi için geliştirilmiştir. Amaç; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri kazanmalarını ve bu becerileri kendi kendilerine kullanmalarını sağlamaktır. Stratejinin uygulanışında öğretmen rehberliği etkilidir. Stratejinin aşamaları şunlardır:

S (Summarize): İçeriği özetle.

T (Troubleshoot): Problemi belirle.

O (Organize): Örgütüle.

P (Predict): Tahmin et.

SIP Stratejisi

RIPS ve RAM stratejilerini geliştiren Dana tarafından zayıf okuyucuların içeriğe odaklanmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. İlk aşamada öğrenci metnin içeriğini veya bölümlerinin her birini özetler. Yaptığı özetle ilgili zihninde bir imaj oluşturur. Böylece metnin içeriği öğrencinin zihnine yerleşir. Okuma sırasında her bir bölümden önce durup bu bölümde neler olacağına dair tahminlerde bulunur.

S (Summarize): İçeriği özetle.

I (Image): Okuduklarının içeriğini zihninde canlandır.

P (Predict): Tahmin et.

RAM Stratejisi

Zayıf okuyucuların okuma düzeylerini geliştirmek için Dana tarafından geliştirilmiştir. Okuma öncesinde öğrencileri rahatlatmak amacıyla çalışmalar yaptırılır.

Ön bilgiler ve okuma amacı doğrultusunda harekete geçilir. Öğrenci okuyacağı metne yönelik kendini güdüler.

R (Relax): Rahatla.

A (Activate): Harekete geç.

M (Motivate): Güdülen.

PORPE Stratejisi

Simpson (1986) tarafından öğrencilerin makale, deneme gibi bilgilendirici metinlere yönelik sorulan soruları cevaplandırmalarını kolaylaştırmak için geliştirilmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenciler bilgilendirici metinlerle ve bu metinlerdeki bilgilerin değerlendirilmesine yönelik sorularla daha sık karşılaşmaktadırlar. Stratejinin ilk aşamasında öğrenciler karşılaşabilecekleri olası soruları tahmin ederler. Olası cevaplar için metindeki fikirleri düzenlerler ve bu fikirleri olası cevaplar için denerler. Metni okurken bu fikirlerin uygulamasını görür başka bir ifadeyle uygularlar. Son aşamada tahminlerinin doğruluğunu değerlendirirler.

P (Predicting): Tahmin et, yorda.

O (Organizing): Organize et, düzenle.

R (Rehearsing): Deneme yap.

P (Practicing): Uygula.

E (Evaluating): Değerlendir.

IDEAL Stratejisi

Bransford ve Stein (1993) tarafından problem çözme becerisinin öğretiminde problem çözme sürecinin genel aşamalarının hatırlamasını kolaylaştırmak için geliştirilmiştir (Aktaran: Duman, 2002: 52).

I (Identify): Problemi belirle.

D (Define): Tüm hatlarıyla tanımla.

E (Explore): Olası stratejileri açıkla.

A (Act): harekete geç ve planını uygula.

L (Look): İlerlemeyi izle, öğrenmeyi kontrol et ve izle.

Yukarıda verilen stratejilerin tümünde bilişsel farkındalığın planlama, motivasyon, kendini kontrol, dikkat, tutum, değerlendirme, gözden geçirme, tekrar düzenleme adımlarının işletildiği görülmektedir.

Anlamayı öğrenme stratejisi

Etkili ve etkin okuyucuların okuduklarını anlama sürecinde çeşitli bilişsel farkındalık stratejilerini kullandıklarını belirten Weir (1998) tarafından geliştirilmiş bir stratejidir. Öğrenciler “Okuduğumuzu anlayabiliyor muyuz?”, “Okuduğumuzu anlayıp anlamadığınızı nasıl belirleyebiliriz?”, “Okuduğumuzu anladığımızdan nasıl emin olabiliriz?” sorularının cevabını bu stratejiyi kullanarak bulabilirler. Stratejinin basamakları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Okuduğunu anlayıp anlamadığını denetlemek için kendini kontrol et.
- Oku, anladığın ve anlamadığın yerleri belirlemek için okuduğunu kendi kendine anlat.
- Okuduklarınla ilgili sorular oluştur ve bu soruları cevaplandır.
- Tekrar oku ve tekrar anlat ya da okuduğunu zihninde canlandır.
- Zihninde canlandığı kişiyi, olay ya da nesneye karşı duygusal imaj geliştir.
- Okuduklarındaki örüntülerin farkına var.
- Metindeki karakterler arasında ilişki kur ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendir.

Karşılıklı öğretim stratejisi

Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilen akran öğretime dayalı özetleme, tahmin, sorgulama, açıklama gibi anlamayı kuvvetlendiren aşamaların olduğu bir stratejidir. Karşılıklı öğretim, soruları sorma ve yanıtlamada modelleme ve örnek olma yoluyla öğrencilerin tüm ders

boyunca bireysel ve grup olarak çalışmasını gerektirir. Öğrencilerin öğrenen ve öğretene rollerine girerek işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla okuduğunu anlama düzeylerini arttırmaya yardım eder. Duman (2002: 44) etkili bir karşılıklı öğretme için esas olan üç noktayı şöyle aktarır:

1. Aşamalı değişme; öğretmen kontrolünden öğrenci sorumluluğuna doğru değişme yavaş ve aşamalı olmalıdır.
2. Yetenekleri istenilenler göre eşleştirme; işin zorluğu ve sorumluluğu her bir öğrencinin yeteneğine göre eleştirilmelidir.
3. Düşünmeyi tanımlama; öğretmenler öğrencilerin ne tür bir öğretime gereksinim duyacağını her bir öğrenci için belirlemeli ve öğretimi dikkatlice gözlemlemelidir.

Bu strateji özellikle bilgilendirici metinleri anlayabilmek için uygulanmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler karşılıklı olarak metnin konusu hakkında bir diyaloga girerler. Bu diyalog dört aşamadan oluşmaktadır: Tahmin etme, öz-sorgulama, özetleme ve açıklama (Gürses, 2002: 33). Karşılıklı öğretilerde, öğretmen öncelikle stratejileri sunar ve her bir stratejinin açıklamasını yaparak örneğini verir. Öğrencileri uygulama yapmaları için cesaretlendirir. Bir sonraki aşamada öğretmen ve öğrenciler metni sessizce okur. Sonra metin tekrar okunur ve öğretmen metne dair tahmin yürüterek, açıklamalar yaparak, soru sorarak ve özetleyerek bir model oluşturur. Bir sonraki aşamada her bir öğrenci başka bir metni okur ve öğrenciler öğretmenin rolünü üstlenmeye başlar. Amaç öğrencilerin okudukları metni kavramak için bu stratejiyi bağımsız uygulamalarını sağlamaktır (Duman, 2002: 44).

Buzan (1974) tarafından zihinsel kapasitelerin geliştirilmesine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Kelimeleri ve düşünceleri birbirine bağlamak ve bunları bir anahtar kelime veya düşünce etrafında toplamak için kullanılan bir diyagramdır. Düşünceleri oluşturmak, görselleştirmek, tasarlamak ve sınıflandırmak ile birlikte, eğitim alanında, organizasyonda, problem çözümünde ve karar alma süreçlerinde kullanılır. Zihin haritalarında düz not almadan farklı olarak fikirler, kavramlar arasındaki ilişkiler görselleştirilerek verildiğinden öğrenme daha kolay gerçekleşir.

Buzan (1974), zihin haritaları oluşturmak için 7 kural ileri sürmüştür. Bunlar; a) İmgeleri /görselleri kullanma, b) Kelimeleri kullanma, c) İlişkili kelimeleri çizgilerle bağlama, d) Her çizgiye bir kelime yazma, e) Renkleri kullanma, f) Yaratıcılığın ortaya konmasına izin verme. Zihin haritalarında ortaya esas kelime ya da kavram yazılır. Bu kelime ya da kavramın etrafına bunlarla ilgili en az 5 en fazla 10 temel fikir yazılır. Ardından kelimelerin birbirleriyle ve fikirlerle olan ilişkileri çizgilerle gösterilir.

Kavram haritaları

Kavram haritaları öğrencilere kelimelerin ya da kavramların birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını görmelerinde yardımcı olan şemalardır. Metindeki bilgilerin, fikirlerin görsel sunumunu sağlar. Novak ve Gowin (1984) tarafından geliştirilen kavram haritalarının temeli Ausebel' in öğrenme kuramına dayanmaktadır. Kavram haritaları anlamlı öğrenmenin yeni kavramların ve önermelerin var olan bilişsel yapılar içinde özümsemesini içerir. Okuma metinlerindeki karşılıklı ve iç içe geçmiş ilişkilerin, bağlantıların okuyucular için

görselleştirilmesini sağlar Birçok durumda, kavram haritaları öğrencilerin sunulan konu, başlık ya da kavramla ilişkilendirmeler yapmaları için teşvik edildikleri beyin fırtınası ile başlar. Bireysel ya da grup olarak kavram haritaları oluşturmak için öğrenciler önceki bilgilerini ve yeni öğrendikleri kavram ve deneyimleri aktif olarak kullanmaları yönünde teşvik edilirler. Böylece ezberden uzak anlamlı, yapıcı ve kalıcı öğrenme gerçekleşir.

Anlam haritaları

Anlam haritaları anahtar kelimelerin ya da kavramların grafik sunumlarla birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu göstermek için tasarlanan çeşitli stratejiler olarak tanımlanmaktadır (McAleese, 1998). Kavramları grafiksel olarak temsil eden anlam haritaları fikir haritalama ya da kelime ağı olarak da bilinmektedirler. Anlam haritasının temel amacı öğrencilerin önceki bilgilerini formal ilişkiler içinde organize etmelerini ve kendilerine okudukları ya da çalıştıkları şey hakkında bir kavrama zemini hazırlamalarına yardımcı olmaktır. Anlama önceki bilgilerin detaylandırılması ve düzenlenmesi olarak düşünülebilir. Anlam haritaları yeni fikirlerin anlaşıldığı gibi düzenlenmesine temel olarak kullanılabilecek bilgilerin grafik yapısını sağlar (McAleese, 1998). Kelimeler, metinsel örüntülerin organizasyonunu öğretmek, not alma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılırlar. Kelime öğretmede öğrencilerden metindeki bağlantıların anlamsal ağını kendilerine özgü bir şekilde oluşturmaları istenir.

Anlam haritaları Ausubel (1963)' in “önceki bilgiler yeni kavramların ve kelimelerin eklenmesinde gerekli bir ön koşuldur”

şeklindeki görüşüne dayanmaktadır. Ausubel bireylere yeni kavramlar sunulduğunda, bu kavramların ancak daha önceden var olan bilgilere anlamlı şekilde açıkça bağlandıklarında anlaşılacaklarını ifade etmiştir. Fleener ve Marek anlam haritalarının öğrenme döngüsünde öğrencilerin kavramalarının ne oranda arttığının değerlendirilmesinde kullanışlı olduğunu ileri sürmektedirler. Buna göre anlam haritaları yanlış kavramaların önceden belirlenmesinde bunların giderilmesinde önemlidirler. Değerlendirme aracı olarak anlam haritaları öğrenme döngüsünün üç aşamasındaki - keşfetme, kavramsal keşif ve yayılma - ana fikre ait yanlış anlamaların tespitinde önemlidir (Fleener ve Marek, 1992).

Öz sorgulama stratejisi

Yapılan araştırmalar bilişsel farkındalık stratejilerinden olan öz sorgulamanın öğrencilerin okuma materyaline ilişkin kavramalarını izlemelerine yardımcı olduğunu ileri sürmektedir (King, 1989; Nolan, 1991). Öz sorgulama soruları öğrencilere okudukları materyaldeki önemli öğeler üzerine odaklanmalarında yardımcı olur. Sorma-yanıtlama-sorma döngüsüyle, öğrenciler içeriği etkili şekilde analiz ederler, önceki bilgileri ile ilişkilendirir, sonuç olarak değerlendirir ve bilişsel kaynakları ona göre belirlerler. Bu anlama-denetleme süreci öğrencilere ne öğrendiklerini bilme ve daha neyi anlamadıklarını belirleme imkânı sağlar. Öğrenciler kendi kendilerine sordukları soruları yanıtlamakta başarısız olduklarında kendilerine ilişkili sorular sorabilir ya da diğer bilgi kaynaklarından sorular sorarak düzeltici işlemler yapabilirler. Öz-sorgulamanın temel işlevi dikkatlerini toplamalarına (aktif işleme kuramı), önemli bilgileri belirlemelerine (bilişsel farkındalık kuramı) ve önemli bilgileri var olan bilgiye bağlamalarına (şema kuramı) rehberlik ederek öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmaktır.

Bu işlevin etkili olabilmesi için iki tür soru sorulması önerilmektedir: İçeriğe özel (domain-specific) ve içerikten bağımsız (domain-independent) sorular. İçeriğe

özel sorular, özellikle öğrencinin zihninde hedef metnin önceki içerik bilgisini etkinleştirmede kullanışlıdır. İçeriğe özel sorular yeni fikirlerle öğrencilerin önceki bilgileri arasındaki bağlantıyı kolaylaştırmada oldukça etkilidir. Ancak, bu yaklaşım öğrencinin çok az bilgiye sahip olduğu hatta hiçbir bilgiye sahip olmadığı durumlarda etkisizdir (Osman ve Hannafin, 1994).

Problem çözme stratejisi

Okuduğunu anlama “okurların metindeki fikirleri kendi bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirdikleri aktif problem çözme sürecidir, bu süreç okurlara bellekte zihinsel yapı yaratma fırsatı sağlar” (National Reading Panel, 2000, <http://www.nationalreadingpanel.org>). Okuma eş zamanlı olarak farklı beceri düzeylerinde anlama işlemlerini gerektirir. Kendisine bir okuma metni verilen öğrenci kelimeleri çözümlemeye odaklanarak görevin ilişkisiz zihinsel sunumlarını oluşturabilir. Krulick ve Rudnick (1980) problemi, kişi veya kişilerin yüzleştiği, çözüm gerektiren ve kişilerin çözüme ulaşmak için net bir yol bulamadıkları durum olarak tanımlamaktadırlar. İlköğretim öğrencileri için, aşına olmadıkları bir metin yeni bir problemdir ve çözüm için keşifsel prosedürler gerekli olabilir.

Mayer (1983)’e göre problem çözme görevi şu özelliklere sahiptir: (a) Verilen bilgi ve durumlar vardır. (b) İstenen amaç vardır. (c) Takip edilmesi gereken belirsiz prosedürler vardır. Okuduğunu anlama araştırması tüm bu özellikleri kapsamaktadır ve bu nedenle problem çözme görevi olarak ele alınabilir.

Katona (1940, aktaran: Yeung, 1991: 56)’nın deneysel çalışmasında deneklere kibrit örüntüsünü belirtilen sayıda hareketle başka bir örüntüye dönüştürmeleri söylenmiştir. Bu çalışmada üç duruma dikkat çekilmiştir: (a) Kibritleri gerçekten hareket ettirerek problemi çözmek için hareketleri göstermek en az etkili yöntemdir. (b) Öğrenene sözel olarak uygun hareketleri öğretmek göstermekten daha etkili bir yöntemdir. (c) Sonuç olabilecek değişimleri adım adım göstermek ise oldukça etkili bir yöntemdir çünkü problemi çözmek için öğrenciler kendi kurallarını keşfedebilirler. Gagne (1985) üçüncü yöntemi “rehberli keşfetme” olarak adlandırmıştır. Süreçte öğrencinin kendi kararlarının yer alması önemlidir. Gagne herhangi bir öğrenme ortamında bilgi işlemenin yapısını öğrencinin seçtiğini belirtmiştir. Bu süreçte, sadece öğrenilmiş kuralların uygulanması değil, yeni bilgilerin de kullanılması önemlidir.

Singer ve Donlan (1982) şema-genel soruların yapılandırılmasının öğrencilerin kısa hikâyeleri okurken kullandıkları problem çözme şemasına etkisini araştırmışlardır.

Rastgele seçim yöntemi ile deney grubuna alınan 15 on birinci sınıf öğrencisine karmaşık kısa hikâyeleri okurken şema-genel sorulardan, hikâyeye özel sorular çıkarmaları öğretilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise öğretmen tarafından önceden sorulan soruları yanıtlamak için okumuşlardır. Her iki gruptaki öğrenciler üç hafta boyunca altı kısa hikâye okumuştur. Her bir hikâyeden sonra uygulanan ölçüt-temelli testler iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar deney grubuna verilen öğretimin, öğrencilerin metni okur-temelli işlemlerde ilerlemelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Buna göre kısa hikâyeleri anlamak için problem çözme şeması her bir hikâye ögesi için şema-genel soruların yapılandırılması ile arttırılabilir. Ortaokul öncesinde ya da ortaokul sırasında hikâye gramer yapılarının edinilmesi basit fablların işlemlenmesi için uygun olacaktır. Ancak hikâyeye özel şema-genel sorular oluşturmak için bilişsel stratejiler, karmaşık kısa hikâyelerin okunması ile elde edilen bilgilerin işlemlenmesi, depolanması ve hatırlanması için daha uygun ve daha doğrudur.

Bazı öğretmenler okuduğunu anlamayı göstererek öğretirler. Gösterme işlemi sırasında, öğretmen probleme ilişkin kendi zihinsel sunumlarını kullanır ve bu sunumlar öğrencininkinden farklı olabilir. Problemin yorumlanmasında öğretmen ve öğrenci arasındaki niteliksel farklılık öğrencinin okuduğunu anlama görevine ilişkin zihinsel sunumunda herhangi bir değişikliğe neden olmayabilir. Sonuç olarak öğrenciler yazılı soruların gerekliliklerini öğretmenin hareketlerini taklit ederek yerine getirebildiklerinden farklı bir görevle karşılaştıklarında başarı şansları oldukça az olacaktır (Yeung, 1991).

Erica (2000)'ya göre; karşılaşılan problemlerin nasıl çözüleceğinin belirlenmesi bilişsel farkındalık stratejilerinden birisidir. Erica aşağıdaki problem çözme basamaklarını, aynı zamanda bilişsel farkındalık becerileri içinde incelemektedir (Aktaran: Gelen, 2004: 42):

- 1- Problemle ilgili bilgilerin tümünü topla ve göz önüne al.
- 2- Bu bilgileri isimlendir.
- 3- Bu bilgilerden senin bildiklerini başlangıç noktası olarak al.
- 4- Onlardan ipuçları çıkar.

5- Problemi ortaya koy.

6- Problem, ipucu ve bilgiler arasında ilişki kur.

7- Bu ilişkiyi kurarken bir model (kavram haritası, başlık haritası vb.) oluştur ve problemin çözümünde kullan.

Bu yedi basamak öğrencinin kafasında otomatik bir öğrenme süreci olarak yerleştğinde, öğrencilerin bilgi edinme ve problem çözme becerileri kendiliğinden gelişecektir. Geliştirilen bilişsel farkındalık stratejilerinin büyük harflerle yazılarak çeşitli karikatürlerle birlikte sınıfa asılması ve derslerde kullanılması, öğrencinin bilişsel farkındalık becerileri ile birlikte öğrenmeyi- öğrenmesine yardımcı olacak bir alışkanlık hâline gelecektir.

Klein (1988, aktaran: Temizkan, 2007: 77) bir metni okuma sırasında uygulanması gereken stratejilerin tamamını “Sorgulama Stratejileri” olarak adlandırmıştır. Sorgulama stratejilerinin uygulanması sırasında metne yönelik sorular hazırlanmakta ve metin okunurken bu soruların cevapları aranmaktadır. Bu stratejilere göre okuma eylemi sürekli devam eden bir tahmin etme ve çıkarımda bulunma oyunudur. Problem çözme bu stratejilerden biridir.

Problem çözme stratejisi beş basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklardan ilk üçü okuma öncesi, dördüncüsü okuma sırası, beşincisi okuma sonrasına aittir. Problem çözme stratejisinde öğrenciler okuma öncesinde okuyacakları metne yönelik tahminlerde bulunurlar, okuma sırasında tahminlerini metne göre şekillendirirler, okuma sonrasında ise tahminleriyle metinden çıkardıkları sonuçlar arasında ilişki kurarlar. Problem çözme stratejisinin uygulanmasındaki amaç, metindeki en önemli noktayı bulma ve bunu destekleyici ayrıntıları belirlemedir

(Temizkan: 2007).

Problem çözme stratejisinin basamaklarını Temizkan (2007: 78) şu şekilde sıralamıştır:

1. Problemi belirleme.
 - Bütün problem seçeneklerini test et.
 - Önemli olmayan bilgiyi ayıkla.
 - Problemi birkaç kelimeyle açıkla.
2. Soruyu formüle et.
 - Test edilebilir hipotezler üretmek için soruları formüle et.
 - Soruları basit ve özlü bir şekilde kelimelere dök.
 - Alternatif sorular keşfet.
3. Hipotezi formüle et.
 - Sorulara cevap veren hipotezleri formüle et.
 - Hipotezler fiziksel veya psikolojik yönden imkânsız olmasın.
 - Hipotez test edilebilir olsun.
 - Bir tahminde bulun.
4. Hipotezi test et ve bir sonuç şekillendir.
 - Çıkarımsal sebebini bul.
 - Mantıksal birleşimler yap.
 - Konu dışı ilgisiz bilgileri at.
 - Daha iyi alternatiflere sahip ol.
5. Sonucu test et.
 - Ulaştığın sonucu alternatif açıklamalarla konumlandır.
 - Ulaştığın sonucu ek açıklamalarla veya genellemelerle konumlandır.

Problem çözme becerilerine odaklanarak öğrencilerin okuduklarını anlamalarını nasıl geliştirebileceklerine ilişkin yapılacaklar şöyle sıralanabilir (<http://www.allkindsofminds.org>):

- Öğrencilere yeniden ifade etme ve özetleme gibi çeşitli okuduğunu anlama stratejilerini edinmelerinde rehberlik edilmelidir.
- Okuduğunu anlama stratejilerinin yararları öğrencilerle tartışılmalıdır. Öğrencilerden etkinlik sırasında bir strateji seçmeleri, kullanmaları ve etkililiğini değerlendirmeleri istenebilir.
- Öğrencilere okumaları için çok sayıda ve çeşitli metinler sağlanmalıdır. Hangi stratejilerin hangi tür metinlerde kullanılabileceği tartışılmalıdır.
- Öğrencilerden okumaya başlamadan önce kullanacakları stratejiyi yazmaları istenmelidir.
- Okuma sırasında hangi üst düzey düşünme stratejisinin etkili olacağına ilişkin öğretmen örnek vermelidir.
- Metinlere önceden göz atmaları konusunda öğrenciler teşvik edilmelidir. Okumadan önce metnin ne hakkında olduğuna ilişkin öğrencilere sorular sorulabilir.
- Okuma sırasında sorular sorarak öğrenciler öz denetleme yapmaları konusunda teşvik edilmelidir.

2.1.13. Okuma sürecinde iyi ve zayıf okuyucuların bilişsel farkındalık davranışları

Okuduğunu kavrama üzerine yapılan araştırmalar öğrencilerin okurken ne düşündüklerini ve ne yaptıklarını ortaya koymak için öğrencilerin okuduğunu kavrama hakkındaki izlenimlerinden örnekler almışlardır. Bu izlenimler; öğrencilerin okuma eylemine nasıl baktığı, onu nasıl planlandığı ve değerlendirdiği, metinde var olan bilgiyi nasıl kullandığı ile ilgilidir. Okuduğunu kavramaya ilişkin bu eylemlerin önceden bilinmesi, okuyucunun okuma sürecinde metne karşı bilinçli bir duyarlılık oluşturmasını sağlar (Karatay, 2011).

Birtakım öğrenciler okuduğunu anlamada başarısız olabilirler. Zayıf okuyucu olarak tabir edilen öğrenciler okuduğunu kavramaya ilişkin kendi zihinlerinde olan göreceli bilgileri kullanırlar (Flavell, 1979). Metni bütün olarak algılayıp metni anlamaktan ziyade metni meydana getiren harfleri, kelimeleri çözmeye odaklanırlar. Metni anlama sürecinde önceki bilgilerinden yararlanamazlar. Okuma süreçlerinin kontrol edilemediği bu durumun önüne geçmek için bilişsel farkındalık stratejileri kullanılabilir. Öğrenciler bilişsel farkındalık stratejilerini kullanarak metinleri daha etkili şekilde anlayabilirler. Ne ve niçin okuduklarını anlama eğilimi gösterirler. Ayrıca ön bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgileri birleştirebilir ve bir sonraki metne hazırlık yapabilirler (Gürses, 2002: 23).

Cook (1989, aktaran: Gelen, 2003: 59), bilişsel farkındalık davranışlarına sahip okuyucuların okuma öncesinde; önceki bilgilerini harekete geçirdikleri, amaçlarını ve uygun öğrenme stratejileri belirledikleri gözlenirken, bilişsel farkındalık becerilerine yeteri kadar sahip olmayan bireylerin doğrudan okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacakları hakkında sistematik bir yol belirlemediklerini ifade etmektedir.

Zayıf bilişsel farkındalık davranışlarına sahip olan bireylerin okuma boyunca kolayca dikkatlerinin dağıldığı, endişeli oldukları, metni tahmin etmeden ve düşünmeden okumaya geçtikleri, anlamadığında ne yapacağını bilemedikleri, bilmedikleri kelimelerin anlamlarını sözlüksüz bulamadıkları, metnin yapısını tanımadıkları, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıkları görülmektedir. Bilişsel farkındalık davranışlarına sahip olan bireylerin ise okumaya

dikkatlerini verdikleri, metni okuma öncesinde tahmin edebildikleri, okuma stratejileri kullandıkları, içeriği analiz edebildikleri, anahtar kelimeleri belirleyebildikleri, metnin yapısını çözdükleri, yeni ve eski bilgileri organize ettikleri ve anlamayı kontrol ederek ne öğrendiklerini bildikleri görülmektedir. Bilişsel farkındalık davranışlarına sahip olan bireylerin okuma sonrasında okuduklarını anlatabildikleri, değerlendirme yaptıkları, özetlemede ve ana fikri bulmada başarılı oldukları, yeni konulara yöneldikleri görülürken, zayıf bilişsel farkındalık davranışlarına sahip olan bireylerin bunları yapamadıkları görülmektedir.

Paris ve Jacobs (1984: 2083), Pressley ve Allflerbach (1995: 105), Snow, Burns ve Griffin (1998: 62)' in çalışmalarında ortaya koydukları okuma sürecinde iyi okuyucu ile zayıf okuyucunun okuma stratejilerini kullanma düzeyi konusunda sergilediği bilişsel farkındalık davranışları Tablo 2-5' te gösterilmiştir (Aktaran: Karatay, 2007: 35-36).

Tablo 2-5. Okuma sürecinde iyi ve zayıf okuyucuların bilişsel farkındalık davranışları

Okuma Öncesi Süreç	
İyi Okuyucular	Zayıf Okuyucular
• Bir amaç doğrultusunda okur. • Metni gözden geçirir. • Önceki bilgilerini harekete geçirir. • Metnin (verilmişse) başlığı ve yazarına bakar. • Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verir. • Metnin konusunu tahmin etmeye çalışır. • Metinle ilgili kendi kendine sorular sorar. • Metni okuma hızı belirler.	• Okumaya hemen girişir, hazırlık yapmaz. • Okurken herhangi bir amacı yoktur. • Önceki bilgilerini kullanmaz. • Metinde nerelere yoğunlaşacağını kestiremez. • Metinde işlenen konuyu ilişkin bir tahmini yoktur. • Önceden belirlediği bir okuma hızı yoktur.
Okuma Sırası Süreç	
İyi Okuyucular	Zayıf Okuyucular
• Kavrama düzeyini artırmak için okurken not alır. • Kavradığından emin olmak için dikkatli okur. • Dikkati dağılınca okuduğu kısma tekrar döner. • Metinde geçen önemli bilginin altını çizer veya onu yuvarlak içine alır. • Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanır. • Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşır, gerekirse sesli okur. • Metinde geçen şekil, resim ve tablo gibi görsellerden yararlanır. • Okurken belli aralıklarda durarak ne anladığını düşünür. • Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için bağlamsal ipuçlarını kullanır. • Metinde geçen önemli bilgiyi hatırlamaya yardımcı olması için görselleştirir. • Metinde geçen anahtar bilgiyi, tanımlayan noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat eder. • Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce anladıklarını kontrol eder. • Metindeki anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışır.	• Okurken telaşlı olur. • Dikkati dağınıktır. • Metinde geçen önemli bilgiyi tespit edemez. • Kavrama düzeyini artırmak için okurken not tutmaz. • Okuduğunu anlamadığı zaman ne yapacağını bilmez. • Metinde geçen şekil, resim ve tablo gibi görsellerden yararlanamaz. • Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için bağlama yönelik ipuçlarını kullanamaz. • Metinde geçen anahtar kelimelere, noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat edemez. • Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önceki bilgilerini kontrol edemez, yeni öğrendiklerini, eleştirmeden öncekilere ekler. • Metinde işlenen konuyu ve metnin anlatım örgüsünü tam olarak kavrayamaz. • Metinde geçen anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının yüklendiği anlamı bağlamdan çıkaramaz. • Anlamadığının farkına varamaz.

Tablo 2-5. Okuma sürecinde iyi ve zayıf okuyucuların bilişsel farkındalık davranışları (devamı)

Okuma Sonrası Süreç	
İyi Okuyucular	Zayıf Okuyucular
• Okuduğu metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgular. • Okuduğu metinde önemli bilgilerin ne ifade ettiğini özetler. • Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol eder. • Okuduğunu daha iyi kavramak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcükleriyle özetler. • Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek analiz eder ve değerlendirir. • Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçirir. • Metni anlamak zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okur. • Metin hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol eder. • Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetler. • Metinden kavradıklarını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışır.	• Okuduğu metinde önemli bilgileri bulamadığı için ana düşünceye ulaşamaz. • Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçirme veya okuma zahmetine girmez. • Okuma esnasında düşünme, eleştirme eylemi göstermediği için ne öğrendiğini denetleyemez. • Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetleyemez. • Başkalarıyla okuduğunu tartışmaz, kendini başarılı hisseder.

Türkçe öğretimin amaçlarından biri öğrencilerin yeterli ve etkili öğrenenler olmasına, onların kendi öğrenmelerinden sorumlu hâle gelmesine yardımcı olmaktır. Okuma, etkin katılımı gerektiren bilgilendirici bir süreçtir. Farklı amaçlara

hizmet etse de, bir metin anlaşılmadığı müddetçe nitelikli bir okuma gerçekleşemez. Okuma amacının belirlenmesi, önceki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurulması anlamlı okuma süreçleri için önemli etkinliklerdir. Okuduğunu anlama, öğrencilerin akademik süreç içerisinde kendiliğinden öğrenebilecekleri bir şey olmadığından çeşitli stratejilerinin öğrenme aracı olarak kullanılması önemlidir. Bilgi edinmenin yollarından biri olan okuma etkinliğinden en yüksek düzeyde verimin elde edilebilmesi kişinin okuduğundan yüksek düzeyde anlam çıkarması ile ilişkilidir. Bu bağlamda, okuduğunu anlamaya ve öğrenmelerin etkili bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olan bilişsel farkındalık stratejilerinin önemi büyüktür (Çöğmen, 2008). Zayıf okuyuculara bu etkili stratejiler ve okuma sırasında anlamalarını izleme ve kontrol etme üzerine öğretim verildiğinde yetenekli okuyucular ve öğrenenler olabilirler.

2.2. İlgili Literatür

Bu başlık altında yurt içinde ve dışında konuyla ilgili alanda bulunan araştırma ve yayınlar taranmış ve bazıları özetlenmiştir.

2.2.1. Bilişsel farkındalık ve bilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili araştırmalar

Paris, Cross ve Lipson (1984), ortaokul çocuklarının açık bir şekilde anlama stratejileri hakkında eğitip eğitilemeyeceklerini araştırmışlardır. Geliştirdikleri “öğrenme için bilgilendirme stratejileri” adlı programda, 8-12 yaş arasındaki öğrencilere, anlama stratejilerinin ne olduğu, nasıl çalıştığı, ne zaman kullanılmaları gerektiği ve neden etkili oldukları hakkında eğitim vermişlerdir. Sonuçlara göre okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan düşünme becerilerinin açıklanması her yaştaki ve her okuma becerisi düzeyindeki çocuklara fayda sağlamaktadır. Deney grubundaki öğrenciler okuma farkındalığı ve stratejik okuma ön test ve son testlerinde anlamlı başarı artışları göstermişlerdir.

Paris ve Jacobs (1984), bir çalışmada 3 ve 5. sınıf öğrencilerine, anlamalarını ve anlama stratejilerini kullanmalarını arttırmak için tasarladıkları bilişsel farkındalık oluşturmaya yönelik müdahalelerden önce ve sonra bilişsel farkındalık görüşmeleri yapmışlardır. Görüşmede, Myers ve Paris (1978) tarafından kullanılan aracın değiştirilmiş hâli kullanılmıştır. Orijinal görüşme aracında 33 likert ölçeği maddesi ve 19 açık uçlu soru bulunmaktaydı. Bu araçtan elde edilen sonuçlar şunlardır: 30 puanlı ölçekte birleşik puanlar 7-26 arasında değişmekteydi. Son testte 10 yaşındakilerin okuma farkındalığı puanları 8 yaşındaki öğrencilerden ve deney grubundaki öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksekti. Ayrıca çalışmada öğrencilere tekrar okuma ve çıkarımda bulunma gibi stratejileri kullanıp kullanmadıklarını belirlemeye yönelik dört soru sorulmuştur:

1. Hiç geri dönüp bir şeyleri tekrar tekrar okur musunuz?
2. Okurken ve metinde daha sonra ne olacağını tahmin etmeye çalışırken hiç durur musunuz?
3. Okurken hiç not alır mısınız, kelimelerin altını çizer misiniz ya da kendinizi

hikâyenin içinde hayal etmeye çalışır mısınız?

4. Cümlelerin anlamlarının ne olduğu ve birbirlerine nasıl uydukları hakkında düşünmeye çalışır mısınız?

Araştırma verileri son testte deney grubundaki çocukların strateji kullanımını anlamlı şekilde daha fazla bildirdiklerini göstermiştir. Katılımcılar bilişsel farkındalık puanlarına bakılarak okuma hakkında üst, orta ve düşük farkındalık gruplarına ayrıldıklarında, yüksek farkındalık grubunda yer alan çocukların tutarlı bir şekilde standart okuma testlerinden, boşluk doldurma görevleri ve hata bulma testlerinden yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Bilişsel farkındalık ve anlamamanın bu çeşitli ölçümleri arasındaki korelasyonlar az ancak anlamlı bulunmuştur.

Baumann (1984), “*Ana Fikri Anlama Öğretiminde Doğrudan Öğretim Paradigmasının Etkisi*” adlı çalışmasında çocuklara ana fikri anlama becerilerini öğretirken doğrudan öğretim modelinin etkililiğini araştırmıştır. Başarı seviyeleri aynı 66 tane 6. sınıf öğrencisi rastgele olarak üç deney grubundan birine yerleştirilmiştir. Strateji grubunda denekler yazar tarafından geliştirilen doğrudan eğitim paradigmasına göre yoğunlaştırılmış ana fikir öğretimi almışlardır. Esas grupta denekler mevcut popüler temel serilerden ana fikri anlama üzerine yoğun uygulama yapmışlardır. Kontrol grubunda ise denekler ilişkisiz kelime gelişimi alıştırmaları yapmışlardır. Öğrencilerin paragraf seviyesinde ve kısa metin seviyesinde açık ve saklı ana fikri tanıma yeteneklerini ölçen birçok bağımlı değerlendirme, strateji grubuna uygulanan güçlü iyileştirmenin esas grup ve kontrol grubundan daha fazla başarı elde etmelerine neden olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrudan öğretim paradigmasının çocuklara okuduğunu anlama becerisinin öğretimindeki etkililiğini desteklemektedir.

Duffy ve arkadaşları (1986), yaptıkları araştırmada öğretmenlere verilen bilişsel farkındalık eğitiminin öğrencilerin öğrenmelerine etkisini araştırmışlardır. 22 beşinci sınıf öğretmeni açık ve net açıklamaları temel-okuma becerisi öğretimi sürecine dahil etmeleri için eğitilmişlerdir. Öğretmenler özellikle temel ders kitabında tanımlanan becerileri kullanırken kişinin yaptığı zihinsel işlemlemeyi vurgulama hakkında eğitilmiştir. Öğretmenlere beş adımda gerçekleştirilen bir eğitim verilmiştir:

Giriş, modelleme, güdümlü etkileşim, alıştırma ve uygulama. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin derslerine ilişkin açıklamalarında açık ve net olmayı çok çabuk öğrendiklerini göstermiştir. Bununla birlikte, deney sınıfında bulunan çocukların bilişsel farkındalıklarında anlamlı bir artış olduğu sorulara verdikleri yanıtlarla ölçülmüştür: 1.Bu derste ne öğrendiniz? 2.Derste öğretilenleri ne zaman kullanabilirsiniz? 3.Öğretilenleri nasıl uygularsınız?

Barnett (1988), okuduğunu anlama üzerinde bilişsel farkındalığın ve strateji kullanımının etkilerini araştırdığı çalışmasını Fransızca dersi alan 278 üniversite öğrencisi ile yürütmüştür. Katılımcılardan ön bilgi anketini doldurmaları ve aşına olmadıkları bir metni okumaları istenmiştir. Daha sonra katılımcılardan bir hatırlama kompozisyonu yazmaları istenmiştir. Katılımcılar tekrar aşına olmadıkları bir metin okumuşlar ve bağlamsal bilgiyi kullanma yeteneklerini değerlendiren bir test yanıtlamışlardır. Testte metni tamamlayabilecek en uygun ifade, cümle ya da paragrafların neler olduğu sorulmaktadır. Öğrenciler daha sonra algıladıkları strateji kullanımlarına ilişkin bir anket doldurmuşlardır. Bulgular strateji kullanımı ve okuduğunu anlama arasında doğrusal ilişki olduğunu göstermiştir. Okumada daha iyi stratejileri kullanan öğrenciler daha iyi performans göstermişlerdir. Bilişsel farkındalık okuma yeteneği ile ilişkili görünmüştür. Bilişsel farkındalık ve okuma yeteneği arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.

Carrell (1989), bilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırmak için üniversite öğrencileri ile bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin okuma yeteneklerini ölçmek için çoktan seçmeli maddelerden oluşan okuduğunu anlama testi uygulamıştır. Daha sonra öğrenciler okuma hakkında bilişsel farkındalık anketini yanıtlamışlardır. Bu anket dört bölümden oluşmaktadır: öz güven, onarma stratejileri, etkili okuma stratejileri ve okuma zorlukları. Sonuçlar, bilişsel farkındalık ile okuma yeteneği arasında anlamlı ilişki olduğunu ancak tepeden aşağıya (top-down) stratejilerinin okuma yeteneği ile anlamlı şekilde ilişkili olmadığını göstermiştir.

Foster (1989), yaptığı çalışmada 5 ve 8. sınıf öğrencilerine verilen bilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama öğretimin etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya katılan

öğrenciler ortalama ve ortalamanın üstünde okuma yeteneğine sahip öğrencilerden seçilmiştir. Her sınıf düzeyinde, 12'şer öğrenciden oluşan iki grup oluşturulmuştur (deney ve kontrol grupları). Öğrencilere toplam 18 oturumda haftada iki kez 20 dakikalık öğretim verilmiştir. Okuduğunu anlamadaki değişim Gates-MacGinitie Okuma testlerinin (Gates-MacGinitie Reading Tests) alt testi olan okuduğunu anlama testi, Okuma Gücü Testi (the Degrees of Reading Power Test) ve hata belirleme görevi ile belirlenmiştir. Testler ön test ve son test olarak uygulanmışlardır. Bilişsel farkındalık puanları arasındaki farklılıklar görüşmeler ile ölçülmüştür. Sonuçlar deney grubunda bulunan ortalama üstü 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamanın bir ölçümünde anlamlı başarılar kazandıklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonunda elde edilen veriler deney grubu öğrencilerinin tamamının bilişsel farkındalıklarında anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Ancak bilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Graves (1986), çalışmasında doğrudan ana fikir eğitimi, doğrudan eğitimle birlikte öz denetim ve geleneksel eğitimin metnin ana fikrini belirlemedeki etkililiklerini karşılaştırmıştır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere metnin ana fikrini belirlemeye yönelik açık bir strateji öğretilmiştir. Doğrudan eğitimle birlikte öz denetim eğitimi verilen öğrenciler aynı zamanda ana fikri anlayıp anlamadığını kontrol etmek için kendini sorgulama tekniğini kullanma yönünden de eğitilmiştir. Sonuçlar, her iki grubun performansının da kontrol grubunun performansından daha iyi olduğunu göstermiştir. Ayrıca doğrudan eğitimle birlikte öz denetim yönteminin, yalnızca doğrudan eğitimden daha etkili olduğu saptanmıştır.

Stevens (1988), “*Bilgilendirici Metinlerde Ana Fikri Belirlemede Strateji Öğretiminin Etkisi*” adlı araştırmasında bilgilendirici metinlerde ana fikrin nasıl bulunacağını öğreten okumayı geliştirici stratejilerin etkililiğini araştırmıştır. Strateji öğretimi boyunca öğrencilere paragrafların ana fikrini, konusunu ve uygun başlık bulmaya yönelik stratejiler ve ana fikirle ilgili varsayımlarını kontrol etmek için bilişsel farkındalık stratejileri öğretilmiştir. Sınıflama öğretiminde ise öğrencilerle, uygun başlıklar altında kelime, deyim ve cümleleri sınıflama çalışması yapılmıştır. Bu uygulamalar, sınıflama ve strateji öğretiminin birleştirildiği koşulda karşılaştırılmıştır.

Kontrol grubunda ise geleneksel uygulamaya devam edilmiştir. 6 ve 11. sınıf düzeyinde çalışmaya katılan 56 öğrenciden 47'si istenen ana fikre ulaşmış ve kullandığı stratejilerin transferini sağlayabilmiştir. Sonuçlar, strateji öğretiminin öğrencilerin tekrar edilen bir konunun öğretimi ve yeni bir konu ile ilgili olan paragrafların ana fikrini belirleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Ancak sınıflama öğretiminin etkisinin tekrar edilen konu ile ilgili paragrafların ana fikrini belirlemede yeni konu üzerindekiyle kıyasla daha anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar genel olarak anlama stratejilerinin ve bilişsel farkındalık stratejilerinin okuyucuların bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermiştir.

Afflerbach (1990), araştırmasında ana fikir açık ve net bir şekilde verilmediğinde uzman okurların ana fikri bulmak ve ifade etmek için kullandıkları stratejilere ilişkin ön bilgilerinin etkisini araştırmıştır. Çalışmada antropoloji ve kimya alanlarından uzman okurlara aşina oldukları ve olmadıkları içerik alanlarına ilişkin metinler okutturulmuş ve ana fikri bulurken kullandıkları stratejilere ilişkin sözlü rapor istenmiştir. Bu sözlü raporlardan yola çıkarak ana fikri yapılandırmak için üç farklı yöntem tanımlanmıştır: Otomatik yapılandırma, taslak ve revizyon stratejisi ve başlık/yorum stratejisi. Ayrıca ilişkili iki strateji daha belirtilmiştir: İlk hipotez oluşturma ve ana fikir ile ilişkili olduğu düşünülen kelime, kavram ve fikirleri listeleme. Okurlar metnin içeriği hakkında önceden bir bilgiye sahip olduklarında ana fikri otomatik olarak yapılandırdıklarını belirtmişlerdir. Ancak, içerik alanı hakkında bilgileri olmadığında ana fikri bulmak için taslak ve revizyon stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. İlk hipotez ve listeleme stratejileri diğer stratejilerden en az biri ile bir arada kullanılmaktadır. Sonuçlar içerik alanına ilişkin bilgisi eksik olan okurların ana fikri otomatik olarak yapılandırmaktan çok stratejileri kullanmaya yöneldiklerini göstermiştir.

Jacobowitz (1990), çalışmasında metnin ana fikrini oluşturmaya yönelik bir bilişsel farkındalık stratejisi geliştirmiştir. Bu strateji, öğrencinin kendi bilgisini (self-knowledge), görev bilgisini (task knowledge) ve kendini izlemesini (self monitoring) içermektedir. Tüm metin türlerinde uygulanabilen strateji, amaç belirleme, ön okuma,

ön bilgileri harekete geçirme, metnin yapısını belirleme, kritik değerlendirme becerilerinin birleşiminden oluşmaktadır. Stratejinin etkililiği 6 üniversitenin okuma ve çalışma becerileri geliştirme sınıflarına kayıtlı öğrenciler üzerinde yapılan araştırmayla belirlenmiştir. Çalışmaya 26'sı deney grubu, 23'ü kontrol grubunda bulunan toplam 49 öğrenci katılmıştır. Çalışma dört eğitimci tarafından yürütülmüş olup eğitimcilerden ikisi hem kontrol hem de deney grubuna, biri sadece kontrol grubuna, bir diğeri ise sadece deney grubuna eğitim vermiştir. Deney grubuna bilişsel farkındalık stratejisi uygulanırken kontrol grubuna sadece ana fikir bulma yöntemleri uygulanmıştır. Uygulamalar 3 hafta devam etmiştir. Uygulamaların sonunda her iki gruba da metinlere dayalı 16 maddelik çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Elde edilen veriler deney grubu ile kontrol grubunun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Araştırmacı çalışmanın sonucunda geliştirdiği stratejinin ana fikir bulmada etkili ve kullanışlı bir strateji olduğunu belirtmiştir.

Chan (1991), yaptığı çalışmada kendi kendini kontrol edebilme yöntemini desteklemiştir. Standart bir eğitim modelinin ve tümevarım yönteminin kullanıldığı araştırmada öğrencilere paragraflardaki ana fikri bulurken kendi kendini sorgulama yönteminin nasıl, niçin ve ne zaman kullanıldığı öğretilmiştir. Öğrencilerin kendi kendilerine sorular sorduğu bu yöntemde, öğrencilerin metni okurken düşüncelerini sağlayacak 15 soruluk bir test uygulanmıştır. Buna ek olarak tümevarım yöntemini kullanan öğrenciler, genelleştirme stratejisini geliştirmek için 5 adımdan oluşan eğitici sürece tabi tutulmuştur. Bu 5 adımı; bilişsel model, görünür dıştan gelen rehberlik, görünür içsel öz güven, kazandırılmış öz güven ve gizli öz güven oluşturmuştur. Araştırma sonuçları strateji kullanan grupların son test puanlarının arttığını göstermiştir. Yalnızca tümevarım yöntemini kullanıldığı strateji kullanılmadığından grubun performansında bir değişiklik gözlenmemiştir.

Marone ve Mastropieri (1992), yaptıkları deneysel çalışmada deney grubu öğrencilerine özetleme eğitimi ve iki adımdan oluşan kendi kendini sorgulama stratejisi öğretmişlerdir. Kendi kendini sorgulama stratejisinde “Paragraf ne veya kim hakkında? Karakterlere ne oluyor?” gibi sorular kullanılmıştır. Öğrencilere özetleme çalışması sırasında kendi kendilerini denetleme sürecinde kullanacakları özetleme stratejisi

öğretilmiş, aynı zamanda bu stratejinin kullanılmasına yönelik çalışmalar yaptırılmıştır. İki günlük eğitim süresince bütün öğrenciler kavrama testlerini tamamlamışlardır. Araştırma sonunda, özetleme ve kendi kendini denetleme eğitimi alan öğrenme bozuklukları olan öğrencilerin, sadece özetleme eğitimi alan öğrencilerden daha üstün bir performans gösterdiği tespit edilmiştir.

Bauman, Jones ve Seifert- Kessell (1993), araştırmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirmek ve anlama sorunlarıyla baş etmek için geliştirilmiş yüksek sesle düşünme yönteminin strateji öğretimi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Yüksek sesle düşünme öğretimi kendi kendine soru sorma, bilgiyi araştırma, yüksek sesle düşünerek gözden geçirme, tahmin etme, okuma ve açıklama, öyküyü tekrar anlama, yeniden okuma ve okumaya devam etme, yüksek sesle düşünme, anlamayı izleme gibi uygulamaları kapsayan 10 ders şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler yüksek sesle düşünme yöntemini uygulayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre okuduklarını daha iyi kontrol ettiklerini göstermiştir. Ayrıca bu yöntemin okuduğunu anlamada doğrudan okuma yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Campbell, Hall ve Napier (1993) yaptıkları çalışmada, S2RE bilişsel öğrenme stratejisinin 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ile 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalıklarına etkilerini araştırmışlardır. 3 ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanan bilişsel farkındalık son test puanları, 3. sınıf düzeyinde ve 3. sınıf kız öğrencilerde deney grubu lehine önemli farklılıklar göstermiştir. Sonuçlar, bu strateji programının öğrencilerin bilişsel farkındalığına önemli kazanımlar sağladığını göstermiştir.

Rich ve Blake (1994), okuma problemleri olan öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada resim çizme stratejisinin kullanıldığı bir program düzenlemişlerdir. 4 ve 5. sınıf öğrencilerini kapsayan bu programda, öğrencilere metnin ana fikrini veren resimler çizmeleri öğretilmiştir. Öğrencilerden, dörder ve beşer kişilik gruplar oluşturulmuştur. Okuma parçaları, açıklamalı türde ve gittikçe karmaşıklaşan bir sırada sunulmuştur. Öğretmen ve öğrenciler, strateji uygulamasının amacını tartışmışlar ve okuma sürecinde

uygulamak için hangi stratejiyi seçeceğine her öğrenci öğretmeninin yönergesiyle karar vermiştir. Öğrencilere ayrıca kendi kendine soru sorma, özet yazma, not alma gibi adımlar da öğretilmiştir. Araştırma sonunda okuma-anlama problemleriyle karşılaşan öğrencilerin metinlerin ana fikirlerini bulmada kendilerini geliştirdikleri görülmüştür.

Sayram (1994), öğrencilerin okuduklarını anlama ve hatırlamalarında birleştirilmiş iki bilişsel farkındalık stratejisinin etkilerini belirlemiştir. Araştırmanın çalışma grubunda üniversitede okuyan 17'si deney, 11'i kontrol grubunu oluşturan 28 öğrenci yer almıştır. Araştırmada deney grubuna kendine soru sorma ve tahminde bulunma bilişsel farkındalık stratejilerinin eğitimi verilirken kontrol grubunda normal eğitim sürecine devam edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir ilerleme olmadığını ancak hatırlama puanlarında anlamlı bir gelişme olduğunu göstermiştir. Sonuçlar bilişsel farkındalık stratejisi eğitiminin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı beklenmeyen bu sonuçlara iki etkenin neden olabileceğini ifade etmiştir. Birincisi, öğrencilerin sınav esnasında kendilerine kelimesi kelimesine hatırlamayı gerektiren, düzeyi düşük, basit sorular sormuş olabilecekleri; ikincisi ise strateji öğretimi süresinin öğrencilerin okuduğunu anlamada bir farklılık göstermelerine imkân vermeyen çok kısa bir sürede verilmiş olmasıdır.

Çakır (1995), araştırmasında “büyük ölçekli” olarak adlandırdığı stratejilerin ilkokul 4.sınıf öğrencilerine özet yazma kuralları biçiminde öğretilmesinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda “büyük ölçekli” stratejilerin okuma sırasında kullanılan bilişsel stratejilerin farkında olma derecesi, verilen bir metni özetleyebilme becerisi ve çoktan seçmeli soruları yanıtlayabilme yeteneği üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda uygulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Özet yazma stratejilerinin öğretiminin, genel olarak, öğrencilerin verilen bir metnin büyük ölçekli yapısını oluşturmalarında ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Acat (1996), “*Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki*

İlişki Düzeyi” adlı çalışmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada öğrencilere okuma güçlüklerinin belirlenmesi amacıyla gözlem formları hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilere okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için 20 soruluk okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Okuduğunu anlama testine üç faktör, “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları belirleyebilme, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme”, temel teşkil etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuma güçlükleri toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Etkili bir okuma stratejisine sahip olma ile okuduğunu anlama düzeyi arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

Carriedo ve Tapia (1996), araştırmalarında öğretmenlerin ana fikrin belirlenmesi amacıyla uyguladıkları sürecin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada ayrıca okuma stratejilerini içeren bir eğitim programının metindeki önemli bilgilerin belirlenmesi üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okuma stratejilerini öğretmek amacıyla geliştirilen çalışma programı okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olmuştur.

Bedir (1998)’in araştırmasının amacı, yabancı dil olarak İngilizce eğitim gören öğrencilerin okuma-anlama dersinde kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmak ve bu öğrencilere okuma dersinde anlamalarını kolaylaştıracak bilişsel öğrenme stratejileri kazandırmaktır. Okuma-anlama ders planındaki sınıf içi çalışmalar, her ders için öğrencilerin geçmişte edindikleri bilgileri okudukları parçalara taşımalarına yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, bilişsel öğrenme stratejileri ile okuma anlama arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre okuma anlama dersinde daha fazla strateji kullandıkları ve bu nedenle daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca sonuçlar, okuma anlama dersinin bilişsel öğrenme stratejileri edinimiyle verilmesinin öğrencilerin ileri düzeyde düşünme ve edindikleri bilgileri kullanma yetilerini kazanmalarında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Schooren, Hulstijn ve Bossers (1998), kelime ve bilişsel farkındalık bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmalarını üç farklı sınıf düzeyinden – 6, 8, 10 – 416 Hollandalı öğrencinin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Denekler öncelikle bilişsel farkındalık anketi tamamlamışlardır. Bu anket dört bölümden oluşmaktadır: Okur öz değerlendirme, okuma amaçları, metin özellikleri ve okuma stratejileri. Daha sonra hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerin kullanıldığı çoktan seçmeli maddelerden oluşan iki okuduğunu anlama testini yanıtlamışlardır. Bu testler üç sınıf düzeyinde hazırlanmıştır. Son olarak denekler kelime bilgisi testlerini yanıtlamışlardır. Sonuçlar, üç sınıf düzeyinde de kelime bilgisinin okuduğunu anlamamanın anlamlı şekilde göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Bilişsel farkındalık bilgisinin rolü ise sadece 8. sınıf ve yukarısı için anlamlıdır. Bilişsel farkındalık anketinin bireysel bileşenlerinin sonuçları metin özelliklerinin bilgisi ve okuma stratejilerinin bilgisinin okuduğunu anlama için anlamlı birer gösterge olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, metin özellikleri bilgisinin sınıf düzeyi arttıkça arttığı tespit edilmiştir. Bulgular kelime ve bilişsel farkındalık bilgisinin okuma yeteneğine anlamlı şekilde katkı sağladığını göstermiştir. Kelime bilgisi tüm sınıf düzeylerinde okuma yeteneğinin önemli bir yordayıcısıdır, yordayıcılığı sınıf düzeyi arttıkça artmıştır. Bilişsel farkındalık okumanın anlamlı bir göstergesidir. Ancak, okuma yeteneğine 8. sınıfta daha az katkı sağlamıştır. En çok katkı sağladığı sınıf düzeyinin 10. sınıf olduğu görülmüştür. Buna göre 8. sınıfta kelime bilgisi, bilişsel farkındalıktan daha önemli bir yordayıcı iken, 10. sınıfta bilişsel farkındalık kelime bilgisinden daha önemli bir yordayıcı olarak saptanmıştır.

Sümbül (1998), *“Farklı Öğrenme Stratejilerinin Başarı, Tutum, Okuduğunu Anlama ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi”* adlı araştırmada, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu modelin kullanıldığı çalışmada veriler t-testi ve varyans analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından en etkili öğrenme stratejisinin örgütleme ve anlamlandırma stratejisi olduğu saptanırken okuduğunu anlama düzeyine etkisi bakımından stratejiler arasında anlamlı farkın bulunduğu görülmüştür. Öğrenme stratejilerine yönelik tutumlar açısından en yüksek tutum düzeyi sağlayan stratejinin örgütleme stratejisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Swanson ve De La Paz (1998), öğrenme ve okuma bozukluğu olan çocuklara okudukları metinleri kavramanın nasıl öğretileceğini öğretmenlere göstermeye yönelik deneysel bir araştırma yapmışlardır. Öğrenme ve okuma bozukluğu olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için bilişsel farkındalık stratejileri planlamışlar ve bu stratejilerin öğrencilere nasıl öğretileceğini gösteren bir öğretim modeli sunmuşlardır. Önerilen her strateji düzenli olarak değerlendirilmiş ve öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmede etkili oldukları belirlenmiştir. Araştırmacılar stratejileri öğretirken “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Modeli”ni kullanmışlardır. Bu modelde, bilgilendirici metinleri özetlemede şemalardan yararlanma, kurallara dayalı özet ve aşamalı özet stratejileri; öyküleyici metinleri kavramada öykü haritası stratejisi öğretilmiştir. Ayrıca, kendini sorgulamada, öğrenci-merkezli soru sorma ve kendini izleme stratejisi, son olarak da metinde geriye dönüp bakma ve soru yanıt ilişkisi stratejileri öğretilmiştir. Bu stratejiler, okuduğunu anlamanın farklı yönlerini vurgulamıştır. Bazıları tüm işlerde kullanılmış, bazıları öğrencilerin küçük ayrıntıları bulmalarına yardım etmede kullanılmıştır. Parçanın kurallara dayalı bir özetini oluşturma, gözden kaçan bilgiyi bulmak amacıyla geriye dönme, kendilerini izleyebilmek amacıyla soru sormaları gibi bazı stratejiler birleştirilmiştir. Sonuçlar, bilişsel farkındalık stratejilerinin çocuklara öğretilebileceğini ve bu stratejilerin öğrencilerin metinleri anlamalarına yardımcı olacağını göstermiştir (Aktaran: Doğan, 2002: 103).

Yakupoğlu (1998), araştırmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinin etkisini ortaya koymuştur. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejileri kullanmanın öğrenmeyi daha etkin hâle getirdiğini göstermiştir.

Salembier (1999), çalışmasında okuduğunu anlama sorunu olan öğrencilere yönelik “Tara ve Çalıştır” stratejisini geliştirmiştir. Bu araştırmanın amacı, sınıflarda, “Tara ve Çalıştır” stratejisini öğretmek, alan derslerinde bağımsız bir şekilde bilgilendirici metinleri okuduklarında otomatik olarak bu stratejiyi kullanmalarını sağlamak ve metinden edinilen bilgiyi kullanarak ve metindeki soruları yanıtlayarak

sınıf tartışmalarına katılmalarını sağlamaktır. Araştırma, 7 tane sekizinci sınıf genel eğitim öğretmeni, 2 tane özel eğitim öğretmeni ve araştırmacı tarafından oluşturulan grup ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 45'i kız ve 50'si erkek olmak üzere toplam 95 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. 80 öğrenci beyaz, 10 öğrenci yerli Amerikalı, 3 öğrenci Afrika kökenli Amerikalı ve 2 öğrenci Asya kökenli Amerikalıdır. Sonuçlar, uygulanan stratejinin etkililiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler bu strateji için, çok pahalı materyal gerektirmeden ve az bir yetiştirme ile öğretildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ortaokul sınıflarındaki öğrenciler için, “Tara ve Çalıştır” stratejisinin pek çok konu alanındaki bilgilendirici metinleri anlamalarını sağlayan bir süreçte okuduklarını anlamalarını geliştiren, hatırlamayı kolaylaştıran bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir.

Güral (2000), çalışmasında öğrencilerin okuma yeteneklerinin bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerden nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada ayrıca başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin kullandıkları stratejilere de yer verilmiştir. Bilişsel farkındalık stratejisi olarak ne bildiğini belirleme, dikkatini verme, kendini yönetme, organize etme, amaç belirleme, planlama, uygulama, anlayıp anlamadığını izleme, problemi bulma ve kendini değerlendirme basamakları kullanılmıştır. Veriler, öğretmen anketi, öğrenci anketi ve final sınavları uygulanarak toplanmıştır. Sonuçta öğrencilerin strateji kullanma düzeyleri bakımından istenen seviyede olmadıkları tespit edilmiştir.

Jitenda, Hoppes, Xin (2000), “*Öğrenme Problemi Olan Öğrenciler İçin Ana Fikir Anlamanın Geliştirilmesinde Özetleme Stratejisi ve Öz İzleme Öğretiminin Rolü*” adlı çalışmalarında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ana fikri anlama becerilerini geliştirmede doğrudan ana fikri anlama ve kendini denetleme eğitiminin etkisini araştırmışlardır. Bu türden bozuklukları olan 33 ortaokul öğrencisi deney ve kontrol grubuna rastgele yerleştirilmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilere ana fikir stratejisi eğitimi ve kendini denetleme yolunu kullanarak ana fikri ifade etme ve belirleme yönünde eğitim verilmiştir. Veri elde etmede ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere eş değer test kullanılmıştır. Her bir test öyküleyici ve bilgilendirici metinlerle ilgili 36 ana fikri anlama sorusundan oluşmuştur. 36 sorudan 12 tanesi eğitim

sorularına benzerdir ve öğretim süresince öğrenilen becerileri uygulamaya yöneliktir. Bunun yanı sıra her test; çeldiricilerin ve çeldiricilerin olmadığı eşit sayıdaki metinle, 18 çoktan seçmeli 18 ana fikri tanımlayan cevapları içerecek şekilde dizayn edilmiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin sistematik bir şekilde yakın ve uzak transfer ölçümlerinde son test ve seçmeli soruların olduğu kalıcılık testinde kontrol grubunun önüne geçtiği tespit edilmiştir. Bu durum uygulanan öğretim yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede ve devam ettirmede etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin seçmeli tip cevaplar gerektiren yakın transfer ölçümlerinde stratejiyi 6 hafta sürdürdükleri gözlenmiş fakat uzak transfer ölçümlerinde buna rastlanamamıştır.

Sheorey ve Mokhtari (2001), “*Ana Dilinde ve Ana Dili Dışında Okuma Yapan Okurların Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Farklılıklar*” adlı çalışmalarında akademik materyalleri okurken ana dili İngilizce olan ve olmayan kişilerin kullandıklarını belirttikleri okuma stratejileri arasındaki farklılıklar araştırılmıştır. Araştırma 302 (152’sinin ana dili İngilizce, 152’sinin ana dili İngilizce değil) yüksek okul öğrencisi ile yapılmıştır. Katılımcılar, akademik okuma görevleri ile karşı karşıya kaldıklarında okurların kullandıklarını belirttikleri stratejileri fark etmelerine ilişkin okuma stratejileri anketini doldurmuşlardır. Araştırma sonuçları, ilk olarak hem ana dili İngilizce olan ve olmayan okurların ankette yer alan tüm stratejilere ilişkin farkındalıkları olduğunu göstermiştir. İkinci olarak, tüm gruplar anketteki okuma stratejileri kategorilerini aynı şekilde önem sırasına koymuşlardır. Sıralamada okuma yeteneği ve cinsiyet farklılıkları etkili olmamıştır. Bilişsel stratejiler (anlama problemleri ile karşılaşıldığında yapılan planlı etkinlikler), bilişsel farkındalık stratejileri (uzmanlık düzeyinde planlama ve anlama-izleme teknikleri) ve destekleyici stratejiler (okurların anlamaya yardımcı olması için araştırdığı araçlar) tarafından takip edilmiştir. Üçüncü olarak, üst düzey okuma yeteneğine sahip olan öğrenciler bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Son olarak, ana dili İngilizce olan kız öğrencilerin strateji kullanımı sıklığı anlamlı şekilde erkek öğrencilerden daha fazladır.

Yazar (2001), araştırmasında okuma parçalarının yeterli derecede anlaşılması

için gereken temel okuma stratejilerini sunmaya çalışmıştır. Bu stratejiler ön okuma, okuma sırasında ve okuma sonrasındaki evreler içinde değerlendirilmiştir. Okuma stratejilerinin kullandığı okuma dersleri, okuma stratejilerinin kullanılmadığı okuma derslerine göre daha etkili ve verimli olur hipotezini desteklemek için iki homojen grup oluşturmak amacıyla dört okuma sınıfı arasında bir ön test yapılmıştır. Beş hafta boyunca deney grubuna okuma stratejileri öğretilerek uygulamalar yapılırken kontrol grubuna bu stratejiler öğretilmemiştir. Bir başka deyişle kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. Beş haftalık çalışmadan sonra sonuçları değerlendirmek için son test yapılmıştır. Elde edilen bulgular her iki grup arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, okuma stratejileri kullanılarak yapılan okuma derslerinin, bu stratejilerin uygulanmadığı, yani geleneksel yöntemin kullanıldığı okuma derslerine göre daha etkili olduğu belirlenmiş ve varsayım doğrulanmıştır.

Mokhtari ve Reichard (2002), öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalıklarını ölçme ve okulla ilgili materyalleri okurken kullandıkları okuma stratejilerini belirlemeye yönelik “Okuma Stratejilerine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeği” geliştirmeyi amaçlamışlardır. 60 maddeden oluşan ölçek 6 ve 12. sınıflar arasında öğrenim gören ve benzer dilsel, kültürel ve sosyo-ekonomik özellikler gösteren 825 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden anketi doldurmalarının yanı sıra ankette yer alan ifadelerin açık ve anlaşılabilirliği yönündeki fikirlerini yazarak belirtmeleri istenmiştir. Yapılan faktör analizleri ve güvenirlik çalışmalarından geriye 30 maddenin kaldığı ölçek 443 öğrenciden oluşan gruba uygulanmıştır. Ölçek öğrencilerin stratejilerle ilgili ifadelere kullanma sıklıklarına göre cevap vermelerinin istendiği 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek üç boyuttan oluşup her boyutu ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu boyutlar:

- 1) Evrensel Okuma Stratejileri Boyutu (Okuma öncesi belirlenerek tasarlanan amaçlı okuma stratejileri içerir ve 13 maddeden oluşmaktadır.)
- 2) Problem Çözme Stratejileri Boyutu (Metin güçleştğinde yararlanılan stratejileri içerir ve 8 maddeden oluşmaktadır.)
- 3) Destekleyici Okuma Stratejileri Boyutu (Dışarıdan müdaheleri de içeren destekleyici ve işlevsel stratejileri içerir. 9 maddeden oluşmaktadır.)

Araştırma sonucuna göre ölçeğin boyutlarının birbirleriyle olan korelasyonları yüksek çıkmıştır. Buna göre ölçek, öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları okuma stratejilerinin farkındalığını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ifade edilmiştir.

Bost (2002), “*Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencileri İçin Uyguladıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*” adlı araştırmasında özel eğitim öğretmenleri ile genel eğitim veren öğretmenlerin kullandıkları ve öğrettikleri okuduğunu anlama stratejilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, özel eğitim ve genel eğitim veren öğretmenlerin, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını arttırmak için kullandıkları stratejilerde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kıroğlu (2002), “*Anlamlı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi*” adlı çalışmasında anlamlı gruplandırma stratejisinin İngilizce okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma 2001-2002 öğretim yılı, güz ve bahar dönemlerinde, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, I. ve II. öğretim hazırlık sınıfları öğrencileriyle iki grupta yürütmüştür. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına eş olasılıkla (random) atanmıştır. Toplam 36 öğrenciyle yürütülen araştırmada, "denk olmayan kontrol grubu ön test-son test deseni" kullanılmıştır. Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarına İngilizce Başarı Testi ve Okuduğunu Anlama Testi uygulanmış ve grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Süreçte deney grubunda anlamlı gruplandırma stratejisi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel eğitime devam edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre anlamlı gruplandırma stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin anlama seviyesi ile geleneksel eğitime devam eden kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anlamlı gruplandırma stratejisinin öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde de anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Doğan (2002), “*Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdüsü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*” adlı

çalışmasında strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin öğrencilerin cinsiyetleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma 2000–2001 eğitim-öğretim yılı güz döneminde MEB’e bağlı resmî ilköğretim okullarında dört grup üzerinden 154 ilköğretim 4. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Bir okuldaki üç şube rastgele yöntemlerle deney ve kontrol gruplarını oluştururken, sosyo-ekonomik düzey yönünden denk bir başka okuldaki bir dördüncü sınıf da ikinci kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma sırasında strateji öğretimi, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak, ikinci deney grubunda ise geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir strateji kullanılmamıştır. Araştırma sonucunda strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerinde olumlu etkileri belirlenmiştir. Strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Aarnoutse ve Schellings (2003), okuma sürecinin başlangıcında okumaya yönelik motivasyon ile okuduğunu anlama stratejilerinin öğrenimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 3. sınıf öğrencilerinden oluşan altı sınıf araştırmanın deney grubunu, yedi sınıf ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney gruplarına okuma öncesi motivasyonlarının artırılmasına yönelik çalışmalarda bulunulurken, kontrol grubuna müdahale edilmemiştir. Deneysel çalışma toplam 40 ders saati sürmüştür. Araştırma sonuçları metnin okunması sürecinde, okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon seviyelerinde olumlu bir artış olduğunu göstermiştir.

Gelen (2003), yaptığı deneysel araştırmasında bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin, öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kullanmaları, okuduğunu anlama başarıları ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma iki ilköğretim okulunun 7. sınıfındaki deney ve kontrol grupları üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubunda bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel Türkçe öğretimine devam edilmiştir. Verilerin toplanmasında BFOA Ölçeği, IOWA

Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, SED Ölçeği, Bilişsel Farkındalık Görüşme Formu, Bilişsel Farkındalık Gözlem Formu, Araştırma Güncesi, Öğrenci Değerlendirmesi ve Haftalık İzleme Testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini arttırdığı, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde arttırdığı, bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı görülmüştür.

Hassan (2003), çalışmasında bilişsel farkındalık stratejileri ve okuma yeteneği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 40 Malezyalı ortaöğretim öğrencisi okuma bilişsel farkındalık anketini yanıtlamışlardır. Bu öğrencilere ayrıca okuma yeterliliklerini belirlemek için 4 okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Sonuçlar, bilişsel farkındalık stratejilerinin anlamlı şekilde okuma yeteneğine katkı sağladığını göstermiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin etkili okumayı neyin oluşturduğunun farkında oldukları ifade edilmiştir.

Kuzu (2003), *“Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi”* adlı çalışmasında etkileşimsel modelin temel alındığı okuma öğretiminin öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Etkileşimsel model, okuma sırasında bilişsel ve zihinsel süreçleri anlamlı yorumlamadaki işlevini etkin kılacak bir okuma modeli olarak tanımlanmıştır. Çalışmada bu modele uygun olarak gerçekleştirilen bir okuma öğretiminin, üniversite öğrencilerinin kavrama ve uygulama düzeyindeki becerilerine olan katkıları incelenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve okuma becerisinin kavrama ve uygulama düzeyini ölçen kısa yanıtli yirmi sorudan oluşan ölçme aracıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda okuduğunu anlama düzeyi açısından etkileşimsel okuma modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmada ayrıca etkileşimsel modelin öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” ve “uygulama” düzeyindeki davranışları kazandırma açısından

geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Monos (2003)'un çalışmasının amacı, İngilizce üzerine öğrenim gören bir grup Macar üniversite öğrencisinin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek ve okuma becerileri geliştirme programına yönelik önerilerde bulunmaktır. Çalışmaya birinci ve ikinci sınıfa devam eden öğrencilerden 86'sı katılmıştır. Katılımcılar İngilizce akademik materyalleri okurken ne tür okuma stratejilerini kullandıklarını işaretleyerek belirttikleri "Macaristan Yüksekokul Öğrencileri Okuma Stratejileri Anketi"ni tamamlamışlardır. Çalışmanın sonuçları ankette bulunan stratejilere ilişkin yüksek oranda bir farkındalık olduğunu, tercih edilen stratejinin problem çözme stratejisi olduğunu, bunu evrensel ve destek stratejilerinin takip ettiğini ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan bayanların, okuma yeteneği ölçeğinde kendisini yüksek olarak değerlendiren öğrencilerin ve çalışma alanına ilişkin okumaya daha fazla zaman ayırdığını belirten öğrencilerin strateji kullanımı oranları anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Ancak, okuma yeteneği farklı araçlar kullanılarak ölçüldüğünde, objektif okuma testi, yüksek bilişsel farkındalık ve yüksek okumasını kendi değerlendirme yeteneğine sahip kişilerin %30'unun zayıf okurlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Şen (2003), ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile bilişsel farkındalık stratejileri arasındaki etkinin bulunması amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. Deney ve kontrol grupları kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim 5. sınıfta okuyan toplam 222 öğrenci ve 6 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda bilişsel farkındalık stratejileri kullanarak ana fikri bulmayı ve sonuç tahmini yapmayı öğrenen deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin erişim puanları arasında ve ana fikri bulmaya yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamazken; sonuç tahmini yapmaya yönelik puan ortalamaları arasındaki artış anlamlı bulunmuştur. Ayrıca bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulandığı sınıfların geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflara göre; planlama, izleme, değerlendirme alanlarında ve genel olarak bilişsel farkındalık kazandırmada daha başarılı olduğu ifade edilmiştir.

Belet (2005), “*Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*” adlı çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılacak olan öğrenme stratejilerinin, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan bir ilköğretim okulunun 5-A ve 5-B sınıflarındaki öğrenciler katılmış; araştırma deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubunda not alma, özetleme ve kavram haritaları stratejileri kullanılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iki grubun okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir değişim olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki grubun Türkçe dersine ilişkin tutumlarına yönelik deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yapılandırılmış gözlem formlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturma stratejisini, özetleme stratejisinden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Güngör (2005), araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada veriler Açıkgoz ve Kılıç (2003) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama stratejileri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerleri bulmaya çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 6, 7 ve 8. sınıfta yer alan kız öğrencilerin 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca 7. sınıfların 8. sınıf öğrencilerine göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları saptanmıştır.

Hrbáčková ve Švec (2005), bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma geliştirme programına katılan küçük yaştaki çocukların okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın amacı 2, 3 ve 4. sınıflarda var olan bilişsel farkındalık deneyimlerin doğasını araştırmak ve erken okuryazarlık çalışmasına katılan çocukların okuduğunu anlamada başarılı olup olmadıklarını belirlemektir. Okuma stratejilerinin bilişsel farkındalığını yansıtmak için öğrenciler okuryazarlık çalışmasına katılmaları yönünde teşvik edilmişlerdir. Öğretmenler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası süreçlerine ilişkin bilişsel farkındalık kazanmalarında ve anlama stratejilerinin düzenlenmesinde öğrencilere destek sağlamışlardır. Yapılan müdahaleler gözlemlenmiş ve videoya kaydedilmiştir. Elde edilen veriler okuma başarısı ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma geliştirme programına katılan küçük yaştaki çocukların okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı belirlenmiştir.

Al-Tamimi (2006), *“Doğrudan Okuma Stratejisi Öğretiminin Yemen’de Okuyan 11. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Bilişsel Farkındalık Düzeyleri ve Okuma Tutumları Üzerindeki Etkisi”* adlı çalışmada doğrudan okuma stratejileri öğretiminin (direct reading strategy instruction - DRSI) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Yemenli ortaokul (k-12’ye göre 11. sınıf) öğrencilerinin okuduğunu anlama gelişimi, okuma stratejilerine karşı bilişsel farkındalık ve okumaya karşı tutumları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma grubunu, 2004 – 2005 eğitim öğretim yılında Yemen’deki Tarim Secondary School (Tarim Ortaokulu) öğrencisi 60 erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırma ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Çalışma biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenen iki sınıfta yürütülmüştür.

Kontrol grubuna okuma okuldaki normal metotlar kullanılarak öğretilirken, deney grubunda DRSI ile öğretilmiştir. Bu çalışmada bağımsız değişken DRSI, bağımlı değişkenler ise okuduğunu anlama, okuma stratejilerinin bilişsel farkındalığı ve okuma tutumları, yani DRSI’nin hedefleridir. Bu çalışmanın verileri deney öncesi ve sonrası uygulanan okuduğunu anlama testi (Reading Comprehension Test - RCT), bilişsel farkındalık stratejileri anketi (Metacognitive Reading Strategy Questionnaire - MRSQ), sesli düşünme protokolü (Think Aloud Protocol - TAP) ve yetişkin okuma

tutumları anketi (Adult Survey of Reading Attitudes - ASRA) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ön test puanları ve kontrol grubu puanları ile karşılaştırıldığında deney grubunun okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Bilişsel farkındalık düzeyine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları karşılaştırıldığında, okuma stratejilerinin bilişsel farkındalık düzeyini anlamlı şekilde artırdığı tespit edilmiştir. Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin çalışma sonunda okumaya karşı daha olumlu bir tutum edindiklerini göstermiştir.

Dönmez ve Yazıcı (2006), “*Sosyal Bilgilerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Yapısına Bağlı Olarak Kullanılabilecek Strateji ve Teknikler*” adlı çalışmalarında sosyal bilgiler dersinde metin türlerine göre kullanılabilecek okuduğunu anlama stratejileri ele alınmıştır. Sosyal bilgilerde kullanılabilecek metin yapıları; bilgi verici ve hikâye edici olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır. Hikâye edici metinlerde kullanılabilecek okuduğunu anlama stratejilerinden bazıları: hikâye haritası, hikâye piramidi ve hikâyenin yüzü stratejisi iken, bilgi verici metinlerde kullanılabilecek okuduğunu anlama stratejileri ise kavram haritaları, bildiklerim-bilmek istediklerim-öğrendiklerim stratejisi, herringbone tekniği ve grafik düzenleyiciler olarak belirtilmiştir. Çalışmada metin yapısının bilinmesinin, öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerinin artmasına olumlu katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Kaya (2006), yaptığı deneysel araştırmada ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların okuduğunu anlama ve öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Deney grubunda öğrenme stratejilerinin uygulanmasına, kontrol grubunda ise geleneksel öğretmen merkezli yöntemlere dayalı öğretim gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda öğretimi yapılan stratejiler hikâye haritalama, özetleme, kes yapıştır, İSOÇG (inceleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama, gözden geçirme) ve BİÖ (ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim) stratejileridir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, deney grubuyla kontrol

grubu arasında bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark görülürken tutumlarında herhangi bir fark bulunmamıştır.

Muhtar (2006), çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma profillerini ortaya çıkarmaya, çeşitli değişkenlere göre öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri arasında ortaya çıkabilecek farklılıkları ve bilişsel farkındalık stratejileri eğitiminin öğrenci başarısına etkisini incelemeye çalışmıştır. Çalışmada eğitimi verilen bilişsel farkındalık stratejileri “okuma öncesi gözden geçirme ve geçmiş bilgilerle ilişkilendirme” ve “kavramayı izleme” olarak düzenlemiş ve kavramayı izleme stratejileri de “kendi kendini sorgulama”, “tahmin etme” ile “özetleme” olarak belirlenmiştir. Çalışma, 2005-2006 öğretim yılının bahar döneminde Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi 1. sınıf öğrencilerinden bir deney bir kontrol olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine 3 hafta boyunca, her biri elli dakikalık dört ders strateji eğitimi dersi verilmiş bu eğitim için 4 okuma metni belirlenmiştir. Veri toplamada öğrencilere kişisel bilgi formu ve dil öğrenme stratejisi ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmaya katılan tüm öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ortalamasının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerden Anadolu liselerinden mezun olanlar daha fazla strateji kullandıklarını ifade ederken, bilişsel ve üst bilişsel stratejilerde hazırlık sınıfı okumayanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ocasio (2006), çalışmasında metin yapısının incelenmesini geliştirmek için yapılan öğretim ile tahminde bulunma, özetleme, netleştirme, soru sorma stratejilerinin kullanımını geliştirmek için yapılan öğretimin anlama üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerine metin yapıları hakkında bilgiler verilip metin yapıları öğretilirken kontrol grubu öğrencilerine dört stratejinin kullanımını amaç edinen geleneksel yöntem ile okuduğunu anlama eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda, metin yapısının öğretildiği deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ile ilgili değerlendirme süreçlerinde geleneksel yöntemin

uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Çakıroğlu (2007), çalışmasında okuduğunu anlama becerileri açısından başarı düzeyleri düşük olan öğrencilere öğretilen üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin erişim düzeylerini artırmada etkisi olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan iki ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencileri katılmış; araştırma deney grubunda 17, kontrol grubunda 16 olmak üzere toplam 33 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca etkinlikler düzenlenerek öğretim sürecinde kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretilen üstbiliş stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama erişim düzeylerinin artmasında etkilidir. Strateji öğretiminin, deney grubundaki öğrencilerin stratejiyi öğrenerek kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karatay (2007), çalışmasında Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısının metin türleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı öyküleyici metin ve şiirde erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin en başarılı olduğu metin türü şiir, en düşük puan aldıkları metin türü ise öyküleyici metin türü olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin stratejileri, okuma öncesinde sonrasına nazaran daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının değerlendirme stratejilerini kullanma düzeyleri yeterli bulunmamıştır.

Piltin (2007), “*Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*” adlı çalışmasında bilişsel farkındalık destekli ana fikir bulma stratejisi öğretimi yapılmasının, ana fikir bulma becerilerini geliştirmeye etkisini araştırmıştır. Araştırma, ön test – son test kontrol gruplu deneme modelindedir.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkezinde bulunan bir devlet okulunun 5/A (kontrol grubu) ve 5/B (deney grubu) sınıfları oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında nitel ve nicel yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde öğrencilerin kazanım düzeyleri puanları (erişi puanları) esas alınmıştır. Bu puanlar, kontrol ve deney grubunda bulunan her bir öğrencinin son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan ana fikir bulma stratejisinin, geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimine göre ana fikir ve metnin konusunu belirlemede daha etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar uygulanan ana fikir bulma stratejisinin bilgilendirici metinlerde, ana fikir ve konuyu belirlemede etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Temizkan (2007) bilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencileriyle yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş dersler işlenirken kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Çöğmen (2008), “*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*” adlı çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin, ders metinlerini okurken, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2007-2008 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 230 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ) adlı ölçek, Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) adı altında kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri, ölçeğin iki boyutu ve tümü için “sık sık kullanım” düzeyinde bulunmuştur. Öğrenciler pragmatik stratejileri daha az sıklıkta kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlar, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklıkları ile

akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Topuzkanamış (2009), çalışmasında öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile bu iki düzey arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Okuduğunu anlama bakımından öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, akademik başarı puanı yüksek öğrencilerin de akademik başarı puanı düşük öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Okuma stratejilerini kullanma bakımından katılımcılar orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama ile akademik başarı puanı arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

Beydoğan (2010), bireyde okuma-anlama gücünü arttırmak için, bireyin okuma-anlama sürecinde gereksinim duyduğu stratejileri etkili kullanabilecek konuma getirilmesi gerektiğini belirttiği çalışmasında okuma ve anlamayı kalıcı kılmaya yardımcı olan metin yapısı ve okuma-anlama stratejileri üzerinde durarak bu stratejilerin öğretiminde izlenecek aşamalara yer vermiştir.

Hamdan, Ghafar, Sihes ve Atan (2010), “*Malezya’daki Öğretmen Eğitimi Ön Lisans Programı Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişsel Farkındalık Stratejileri*” adlı çalışmalarında İngilizce dersi alan 3. dönem öğrencilerinin İngilizce metinler okurken kullandıkları bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 57 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ayrıca kullanılan bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejileri ile demografik faktörler arasındaki ilişkilere de bakılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bilişsel stratejileri bilişsel farkındalık stratejilerinden daha fazla kullandıklarını ortaya koymuştur. Sonuçlar, öğrencilerin, diğer bilişsel farkındalık stratejileriyle karşılaştırıldığında problem çözmeyi daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Tekrar okuma, tahmin etme, bağlamsallaştırma, görselleştirme ve sözlük kullanma bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinden en fazla kullanılan stratejilerdir. Araştırma sonucunda ayrıca demografik

faktörlerin strateji seçiminde etkili olmadığı saptanmıştır.

Hanbay ve Tekin (2010), araştırmalarında strateji öğretiminin ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin -Türkçe metinlerde- okuduğunu anlama becerilerine katkısını ve bu becerinin dördüncü sınıfa geldiklerinde yabancı dil dersindeki başarılarına ne şekilde yansıdığını incelemiştir. Strateji öğretimine ilişkin uygulama, 16.11.2007 ile 21.02.2008 tarihleri arasında (deney ve kontrol grubu) yürütülmüştür. Okuduğunu anlama becerisine ilişkin veriler, öğrencilerin düzeyine uygun 15 soruluk Türkçe çoktan seçmeli okuma testleri ile elde edilmiştir. Veriler, ön test-son test şeklinde SPSS paket yazılımı kullanılarak istatistiksel veri çözümlemesi ile (bağımsız gruplar t-testi) değerlendirilmiştir. Yabancı dil dersindeki akademik başarıya yansımalarına ilişkin veriler ise iki yıl sonra aynı öğrencilerin dördüncü sınıfta katıldıkları ilk yabancı dil sınav sonuçlarından elde edilmiştir. Sınav sonuçlarının aritmetik ortalamaları alınmıştır. Aynı işlem, Türkçe ile matematik dersleri için de (sonucun daha kapsamlı değerlendirilebileceği düşüncesiyle) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçla, deney grubunu oluşturan öğrencilerin hem ikinci sınıftaki okuduğunu anlama güçlerinin hem de dördüncü sınıftaki yabancı dil dersindeki başarılarının, puan ortalaması bakımından kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yüksel (2010), çalışmasında bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda da öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)” öğrencinin okuma düzeyine etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Eylem araştırması deseni kullanılan çalışma, bir ilköğretim okuluna devam eden 5. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada, öncelikli olarak öğrencinin okuma düzeyi ve okuma alanındaki yetersizlikleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilerek çalışmaya başlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencinin okuma ve anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden” “Öğretim Düzeyine” yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür.

2.2.2. Okuduğunu anlama düzeyini geliştirme ile ilgili araştırmalar

Egelioğlu (1989), “*Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme için Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi*” adlı çalışmasında denetim altına alınarak yapılan deneysel işlemlerde, bir öğrenci niteliği olan okuduğunu anlama gücü ile öğrenme-öğretme sürecinin niteliği olan öğrenme için harcanan zaman birlikte işe koşulmuştur. Araştırma sonucunda toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmeler için okuduğunu anlama düzeyi ya da öğrenme için harcanan zaman ayrı ayrı etkili olduğu, kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerin kazanılmasında okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zamanın birlikte işe koşulması gerektiği görülmüştür.

Demirel (1996), araştırmasında bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırmada; düz, şemalı, resimli, resimli-şemalı olarak hazırlanan bilgilendirici metinlerle çalışan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında, resimli-şemalı metni alan grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme düzeylerinin metnin türüne göre değiştiği, öğrencilerin en az düz metinden, en fazla ise resimli ve şemalı metinden yararlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, okuduğunu kavrama düzeyi yüksek, orta ve düşük olan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bilgilendirici metin türü ile okuduğunu kavrama düzeyi arasında, öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Görgeç (1997), “*Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*” adlı araştırmasında özetleme kuralları ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyi ile metni çalışma için harcanan süreye etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Lise birinci sınıfa giden 103 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; özetleme kuralları ile bilgi haritası tekniğinin öğretildiği gruplardaki öğrenciler ile kendi stratejisini kullanan kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamış ancak öğrenme için harcanan süre açısından

anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca özetleme becerisi düşük, orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunduğu, özetleme becerisi yüksek öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özışık (1997), “6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme” adlı çalışmasında Türkçe derslerinde metin incelemede yeni tekniklerin kullanılmasının başarı düzeyini ne şekilde etkilediğini incelemiştir. Çalışmada, Türkçe derslerinde metinler aracılığıyla öğrenciye okuduklarını, tasarladıklarını doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak, kelime dağarcığını zenginleştirmek, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını edindirmek gibi hedeflere ulaşmada etkili, kalıcı, verimli olduğu düşünülen teknikler gösterilmeye çalışılmıştır. Çalışmada 1996- 1997 öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesine bağlı özel lisenin hazırlık ve Üsküdar ilçesine bağlı bir ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 144 öğrenciye okuduğunu anlama becerisi başarı testi uygulamıştır. Uygulama sonuçlarına göre, Türkçe öğretiminde, metin incelemede yeni teknikler kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemlere uygun öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisindeki başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Jitenda, Cole, Hoppes ve Wilson (1998), “Ana Fikir Öğretiminde Direk Öğretim Yöntemi Olan Özetleme Öğretiminin Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarına Etkisi” adlı çalışmalarında metindeki ana fikri belirlemek için kullanılan öğretim yönteminin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çalışmada üç ortaokuldaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere ana fikir eğitiminin ardından iki günlük kendini denetleme eğitimi verilmiştir. Sonuçlar, öğrenci başarısının bu eğitim sürecindeki metinlere benzer öyküleyici metinlerde arttığını göstermiştir. Bilgilendirici metinlerde öğrenci başarısında artış olmasına rağmen bu artış anlamlı değildir. Fakat öğrencilerin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerdeki performanslarının kendini denetleme sürecinin de etkisiyle arttığı ifade edilmiştir. Eğitimden 6, 10, 16 hafta sonra elde edilen veriler zaman içerisinde sonuçlarda sabit bir düşme olduğunu göstermiştir. Bu düşüş için stratejiyi etkin hâle getirmede iki günlük kendini denetleme

eğitiminin yetersiz kaldığı ifade edilmiştir.

Erginer (1999), “İlköğretim 3., 4., ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, okuduğu metne başlık bulma, kelimenin metindeki anlamını bulma, olayın geçtiği yeri bulma, yardımcı fikirleri bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma gibi okuduğunu anlama becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırıcı ön koşul becerileri ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini incelemiştir. Araştırmada 146 ilköğretim okulu öğrencisi üzerinde çalışılmış, “Okuduğunu Anlama Testi” geliştirilerek bu test öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okuma anlama becerilerinin en etkili alt becerileri, ana fikir ve başlık bulma, metinde geçen bir kelimenin gerçek anlamını bulma, metinde geçen olayla ilgili bilgileri öğrenme, metne anlamca denk ve metne anlamca zıt düşen ifadeleri öğrenme becerileridir. Okuduğunu anlamamanın iyi düzeyde gerçekleşebilmesinin bu alt becerilerin kazanılmasına bağlı olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın bir başka sonucu, öğrencilerin okuduğunu anlama hedef becerilerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük olduğudur.

Faber, Morris ve Lieberman (2000), çalışmalarında not alma stratejisinin 9. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini ortaya koymuşlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 13-15 yaşları arasındaki 54’ü deney grubunu, 61’i kontrol grubunu oluşturan 115 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubuna dokuz hafta boyunca Cornell tekniği ile not alma eğitimi verilirken, kontrol grubunda normal eğitim sürecine devam edilmiştir. Araştırma sonunda deney grubuna uygulanan not alma stratejisinin öğrencilerin öğrenme yaşantılarıyla düşük düzeyde ilgili olan metinlerin kavratılmasında yüksek düzeyde ilgili olan metinlerin kavratılmasından daha etkili olduğu tespit edilmiş; beceri düzeyi ile okuma metinleri türleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Coşkun (2002a), lise öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada genel olarak öğrencilerin, gazete haberini ve bilimsel metni anlama düzeylerinin, edebî metni anlama düzeylerine göre, anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Gündemir (2002), “*İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*” adlı çalışmada, 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçe merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencilerinden tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle birer şube seçmiştir. Toplam 97 (53 kız ve 44 erkek) öğrenciden oluşan çalışma grubuna “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarısı Düzeyi Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları, okulların bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin farklı olmasının “okuduğunu anlama becerilerini” etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Beishuizen, Asscher, Prinsen ve Elshout-Mohr (2003), “*Çalışma Metinlerinde Ana Fikirlerin ve Örneklerin Yeri ve Önemi*” adlı araştırmalarında bir metni anlama sürecinin metindeki örnek ve ana fikirlerden ne derecede etkilendiğini araştırmışlardır. Araştırmanın 1. bölümünde birçok örnek içeren somut metinler, birçok ana fikir içeren soyut metinlerle karşılaştırılmıştır. Araştırmanın 2. bölümünde ise ana fikirlerin örneklerden önce geldiği ana fikir ağırlıklı metinler, örneklerin ana fikirlerden önce geldiği örnek ağırlıklı metinlerle karşılaştırılmıştır. Araştırmanın her iki bölümünde de sosyal bilimler lisans öğrencileri, eğitim psikolojisi üzerine yazılmış öğretici metinler üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre, örnekler çalışma metinlerinin önemli birer parçasıdır, çünkü bilginin yapılandırması sürecini desteklerler. Bunun için, birçok örnekten oluşan somut metinler, soyut olanlara göre daha kolay anlaşılabilir. Ayrıca ana fikirlerin de metnin algılanma sürecini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü ana fikir öğrencinin kişisel deneyimleriyle metin içeriği arasında bağlantı kurmasını sağlayarak somut ayırtılamayı tetiklemektedir. Sonuçlar, öğrencilerin örnekten çok ana fikrin sunulduğu düşünce odaklı metinleri, ana fikirden çok örneklerin yer aldığı örnek odaklı metinlere göre daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca ana fikrin, özellikle de metin bölümlerinin sonlarında kullanıldıklarında karşıt etkileri önlemek için oldukça etkili olduğu saptanmıştır.

Güneyli (2003), çalışmada Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde üniversitelerin sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınama, metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama

becerisine etkisini araştırma ve öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler test tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye’deki öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinden daha yüksektir.

Koçyiğit (2003), ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Meram ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 2. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplamada gözlem formu ve okuduğunu anlama testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları verilen bir metni bir kere okumalarıyla anlamalarına engel olmuştur. Okuma gözlem formu ile yapılan gözlemlerde ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okumada en çok noktalamaya uymama, kelime yutma, kelime ekleme ve okurken dik, düzgün ve rahat oturamama güçlükleriyle karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Okuma güçlüklerinin toplamıyla okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiş, okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasında sebep sonuç ilişkisi bu sonuçla daha da belirgin olarak ortaya çıkmıştır.

Anılan (2004), “*Bazı Değişkenler Açısından Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama*” adlı çalışmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma toplam 9 okulda 997 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler kişisel bilgi toplama formunu içeren anket ve okuduğunu anlama testinden elde edilen puanlarla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin, özel okullarda resmî okullara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 5. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin; erken yaş grupları açısından, özel ders alan veya dershaneye giden öğrenciler açısından, kendilerine ait bir çalışma odalarının olmasından, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması ve aile gelir düzeyinin iyi olmasından olumlu olarak etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama

becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin ailenin tek çocuğu olmasından olumsuz etkilendiği, cinsiyetin ise hedef davranışları gerçekleşme düzeyine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Schorzman ve Cheek (2004), araştırmalarında doğrudan düşünme ve okuma aktivitesi ile ön okuma planı ve grafik düzenleyicilerin 6. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına etkisini incelemişlerdir. Çalışma ön test ve son test uygulamalı deneysel bir çalışma olup 103 öğrencinin katılımı ile yedi hafta devam etmiştir. Araştırmada bu stratejilerin öğretiminin birbirlerine göre etkililiği sınanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu stratejilerden hiçbirinin bir diğerine karşı kayda değer bir üstünlüğünün olmadığını göstermiştir.

Sidekli (2005), *“İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması”* adlı çalışmasını, Ankara il sınırları içindeki dokuz ilköğretim okulunda öğrenim gören 202’si erkek ve 209’u kız öğrenciden oluşan toplam 411 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilere öğretici ve öyküleyici metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla 22’si çoktan seçmeli, 2’si açık uçlu olmak üzere 24 sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlamada öyküleyici metinlerde daha başarılı oldukları görülmüştür. Grubun cinsiyetine göre bakıldığında kızlar, hem öğretici hem de öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılı görülmüştür.

Aslan (2006), çalışmasında ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya deney grubunda 20 kız, 30 erkek; kontrol grubunda 20 kız, 20 erkek olmak üzere toplam 80 öğrenci katılmıştır. Çalışma için ders kitaplarından, ünite dergilerinden, İlköğretim Türkçe 1-5 Öğretim Programı ve Klavuzu’ndan 4. sınıf öğrencileri için uygun görülmüş sekiz bilgilendirici metin

seçilmiştir. Metinler, deney grubu öğrencileriyle zihin haritaları tekniğiyle işlenirken kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Her metin sonunda öğrencilere 12 sorudan oluşan anlama testleri uygulanmış, daha sonra onlardan metni özetlemeleri istenmiştir. Son metnin işlenmesinden iki hafta sonra gruplara 32 sorudan oluşan bir hatırlama testi yapılmıştır. Deneysel çalışma sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testleri, özetleme sınavları ve hatırlama testi sonuçları SPSS t-testi ile analiz edilmiş ve araştırma sonucunda, anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği, geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur. Zihin haritaları tekniğini kullanarak öğrenim yapan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme, hatırlama becerileri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Piltan (2006), *“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ana Fikir ve Konu Kavramlarıyla İlgili Algıları ve Ana Fikir Bulma Düzeyleri”* adlı araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının ana fikir ve konu kavramları ile ilgili algıları ile ana fikri ve konuyu belirleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Ayrıca öğrencilere bilgilendirici ve öyküleyici türde metinler verilerek öğrencilerin ana fikri ve metnin konusunu belirlemelerinde metin türünün etkisine de bakılmıştır. Araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 2005-2006 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 81 tane 4. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir öyküleyici ve bir bilgilendirici metinden ve bu metinlerle ilgili açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırma sonuçları sınıf öğretmeni adaylarının ana fikir ve konu kavramları hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin ana fikir ve konu belirleme becerilerinin de oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte verilen metinde ana fikir ve konu bulma arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara göre, öğrencilerin ana fikri belirleme becerileri bilgilendirici metinde öyküleyici metne göre daha yüksek iken konuyu tespit etme oranı bilgilendirici metinde öyküleyici metne göre daha düşüktür.

Ünal (2006), *“İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki”* adlı çalışmasında

ilköğretim 5. sınıfta okuyan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ilindeki ilköğretim okulları arasından rastlantısal örnekleme yöntemi ile belirlenen 14 okulun 1012 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel okuma ölçeği ve okumaya ilişkin tutum ölçeği ile okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının orta düzeyin altında olduğu ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tayşi (2007), deneysel çalışmasında okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yerleşim bölgeleri açısından değişip değişmediğini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu amaçla ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerden hikâye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre okuduğunu anlama başarısı incelenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen hikâye ve deneme türü metinlere göre okuduğunu anlama becerilerini ölçmeyi amaçlayan 5. sınıflar için iki, 8. sınıflar için iki başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Hikâye türünde kızların okuduğunu anlama başarısı erkeklere göre yüksek ve anlamlıdır. Deneme türünde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrenciler, hikâye türünü anlamada daha başarılı olmuşlardır. Kızların okuduğunu anlama başarısı her iki metin türünde de erkeklere göre yüksek ve anlamlı bulunmuştur.

Çiftçi ve Temizyürek (2008), “*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi*” adlı araştırmalarında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, Türkçe Öğretimi Programı’ndaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara toplu olarak, sosyoekonomik durumlarına ve cinsiyetlerine göre ulaşma düzeylerine bakmışlardır. Araştırmada, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini

ölçmek için öğretim programında yer alan okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlar 43'ten 34'e indirilmiş ve her kazanımın ölçülmesi için dörder soru hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları neticesinde kazanımlara ait soru sayısı üçe düşürülmüş ölçek 102 soruyla sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; sosyoekonomik düzeyde başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde görülmüştür. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Sallabaş (2008), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Diğer taraftan öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumda etkili olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya temel teşkil eden veriler, okuma tutumu ölçeği ve okuduğunu anlama testlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit etmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki saptamıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı fark göstermiştir.

Çelik ve Bulut'un (2010), "*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ana Fikri ve Konuyu Bulma Becerileri Üzerine Bir değerlendirme*" adlı çalışmaları sınıf öğretmeni adaylarının metinde ana fikri ve konuyu bulma düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2009–2010 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencilerinden raslantısal yolla seçilen 100 tanesiyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Süreçte doğru-yanlış değerlendirme yapılmış, ulaşılan sonuçlar yüzde ve frekans değerleriyle sunulmuştur. Araştırma sonucunda, örnekleme oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının ana fikir ve konu arasındaki farkı belirlemekte yetersiz oldukları belirlenmiştir. Ana fikir ve konu arasındaki farkı belirleyenlerin bir kısmının da verilen

metinde ana fikir ve konuyu belirlemede başarısız oldukları görülmüştür. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinde ana fikir ve konu belirleme düzeylerine bakıldığında bilgi verici metinde daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

Dedebali ve Saracaoğlu (2010), hızlı okuma tekniklerinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeyine etkisini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmalarında deney grubuna altı haftalık uygulama yapmışlardır. Okuma hızı ölçümleri ve okuduğunu anlama testi aracılığı ile topladıkları verilerin analiz sonucunda, hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Karabay ve Kayıran (2010), çalışmalarında ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup 2008-2009 öğretim yılı bahar yarıyılında, Adana ili Çukurova ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada veriler “okumaya ilişkin tutum ölçeği” ve “okuduğunu anlama başarı testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca başarılı okuyucuların okumaya ilişkin tutumlarının daha olumlu; olumlu tutuma sahip olanların da daha başarılı okuyucular oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kartal ve Özteke (2010), “*İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi*” adlı çalışmalarında iki farklı sosyoekonomik grupta yer alan ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı olarak ifade edebilme düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma sırasında okuduğunu anlama uygulamaları yaptırmış, uygulamalar öncesi ve sonrası uyguladıkları testlerle alt ve üst grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama ile ifade etme becerileri arasında farklılık olup olmadığını ön test ve son testlerle araştırmışlardır. Çalışmada alt grupta yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun sorulara yanıt veremediği ya da yanlış yanıt verdiği tespit edilmiştir. Araştırmada bu durumun

sebebinin özellikle alt sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin ders kitabı dışında kitap okuma olanağının bulunmaması olabileceği vurgulanmıştır.

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde ilköğretim düzeyindeki çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Bireyin öğrenim yaşantısını şekillendirmede etkili olan okuduğunu anlama becerisini ilköğretimin ilk yıllarında kazandırılması gerektiği fikri araştırmacıları bu konuda araştırma yapmaya itmiş olabilir. Yapılan araştırmalarla ilgili dikkati çeken diğer bir husus, okuduğunu anlamaya ilişkin öğrencilere bilişsel farkındalık kazandırmada strateji öğretimlerinin yapılması ve kullanılan stratejilerin etkililiğini sınavan deneysel çalışmaların fazla sayıda olmasıdır. Sonuçlar, genel olarak strateji öğretiminin ve kullanımının okuduğunu anlama becerisini geliştirmede, okuduğunu anlamaya ilişkin bilişsel farkındalık kazandırmada, öğrencilerin öğrenme başarılarının artmasında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğunu göstermektedir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın yönteminin anlatıldığı bu bölümde sırasıyla “Araştırma Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Araştırma Kontrol ve Deney Gruplarının Belirlenmesi”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması”, “Eğitim Materyalleri”, “Eğitim Uygulamaları”, “Verilerin Analizi” açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık düzeylerine etkisini tespit edebilmek için ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. “Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney diğeri ise kontrol grubudur” (Karasar, 2005). Araştırma yapılan konuyla ilgili olarak hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test- son test uygulanır. Ön testin amacı, araştırmayla ilgili olarak yapılacak deneysel çalışmanın öncesinde her iki grubun seviyelerini tespit etmektir. Son test ise deneysel çalışmanın etkilerini ve sonuçlarını ortaya koymak amacındadır. Modelde ön testin bulunması, deneysel çalışmanın sonuçlarına ulaşmak adına önemlidir. Deneysel çalışmanın sonuçları son test aracılığıyla elde edilir. Deney ve kontrol grubuna ait ön test-son test verileri deneysel çalışmanın yorumlanmasını, başarıya ulaşıp ulaşmadığını tespit edebilmeyi kolaylaştırır.

Ön test-son test kontrol gruplu desen (ÖSKD), sosyal bilimlerde yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. ÖSKD, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez

ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen aynı zamanda ilişkisizdir. Bundan dolayı ön test-son test kontrol gruplu desen bir karışık desendir (Büyüköztürk, 2001: 21).

Bu araştırmada da ön test-son test kontrol gruplu modele uygun olarak iki faktör bulunmaktadır. Bunlardan *birincisi*, farklı deneysel işlem koşulları olan ve gruplar arası ölçümleri temel alan deney ve kontrol gruplarını içeren bağımsız değişkendir. Bağımsız değişkende, öğrencilere deney grubunda bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimine yönelik etkinlikler uygulanırken kontrol grubunda normal öğretim sürecine devam edilmiştir. *İkinci faktör* ise öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık düzeylerini betimlemek amacıyla yapılan ve tekrarlı ölçümler içeren ön testten ve son testten oluşan ölçüm değişkenidir. Bu modelin simgesel görünümü Tablo 3-1’de yer almaktadır.

Tablo 3-1. Araştırma modelinin simgesel görünümü ön-son test deney-kontrol gruplu desen

Gruplar	Seçme Tipi	ÖN TEST	X	SON TEST
DG	R	O1 T1	Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinlikleri	O3 T3
KG	R	O2 T2	----	O4 T4

Yukarıdaki şekilde; DG deney grubunu, KG kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını; O1, T1 ve O3, T3 deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2, T2 ve O4, T4 kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, 2001). O1 ve O2 uygulama öncesinde ön test olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan “Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi”ni, T1 ve T2 de yine uygulama öncesinde her iki grubun okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için uygulanan “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”ni göstermektedir.

Deney grubunda okuma eğitimi dersi, 7 hafta boyunca (X) *bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri* ile işlenmiş, kontrol grubunda bu ders geleneksel eğitim-öğretim etkinlikleri ile sürdürülmüştür. Deney grubunda araştırmacı uygulamayı kendisi planlamış ve uygulamış, kontrol grubunda ise dersin öğretmenleri normal ders işleyişlerine devam etmişlerdir. 7 haftalık uygulama sonunda hem deney hem de kontrol grubuna okuduklarını anlama düzeylerindeki gelişmeyi belirlemek için son test olarak “*Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi*” (O3- O4); okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeylerindeki gelişmeyi belirlemek için de “*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*” (T3- T4) uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan ve eğitim öğretim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olan Konutkent ve Türkkonut İlköğretim Okullarının 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak bu okulların belirlenmesinde her iki okulun da aynı ilçede yer alması ve birbirlerine yakın olması dolayısıyla aynı ekonomik statüde öğrencilere sahip olması, her iki okulda da normal eğitimin (saat 08:50- 14:40 arası) yapıyor olması, okul imkânlarının denkliği, sınıf mevcutlarının denkliği, her iki okulda da aynı yayınevine ait (MEB yayınları) Türkçe kitap setlerinin okutulması, okullardaki eğitim sürecinin paralel ilerlemesi, öğrencilerin ve ailelerinin sosyal olanaklarının benzer olması, ulaşım ve benzeri sebepler etkili olmuştur. Araştırmanın örnekleme, olasılığa dayanmayan amaçlı örneklem yöntemlerinden “benzeşik örnekleme” yöntemi ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 109). Bu örnekleme yönteminin amacı grupları meydana getiren öğrencilerin birbirine benzeyen bir örneklem oluşturarak belirgin özelliklere sahip bir alt grubu tanımlamaktır (Balcı, 2006: 90).

2010-2011 eğitim-öğretim yılında Konutkent İlköğretim Okulu, 6/A ve 6/B sınıflarında bulunan 42 (21+21) öğrenci kontrol; Türkkonut İlköğretim Okulu, 6/A, 6/B ve 6/C sınıflarında bulunan 63 (19+23+23) öğrenci deney grubu olarak seçilmiştir. Öğrencilerin yaş seviyelerine yönelik gelişim özelliklerinin süreç için uygun olması, yıl

içerisinde seviye belirleme veya elemeye yönelik herhangi bir ulusal veya uluslararası sınava girmeyecek olmaları araştırmanın 6. sınıf öğrencileriyle yürütülmesinde etkili olmuştur. Ayrıca öğrencilerin aynı düzeydeki eğitim basamağında iki yıl daha devam edecek olmaları uygulama sonuçlarını uzun vadede izleme olanağı sunacaktır. Çalışma grubunda yer alan toplam erkek öğrenci sayısı 54; kız öğrenci sayısı 51'dir. Bu öğrencilerin sınıf düzeyinde cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları; genel toplam içindeki cinsiyet, frekans ve yüzdeleri Tablo 3-2'de gösterilmiştir:

Tablo 3- 2. Deney ve kontrol grubu cinsiyet ve sınıflara göre öğrenci dağılımı

			Deney grubu	Kontrol grubu	Toplam
Cinsiyet	Erkek	n	19	35	54
		% grup içi	35,2%	64,8%	100,0%
		% Gruplar arası	45,2%	55,6%	51,4%
		% Toplam	18,1%	33,3%	51,4%
	Kız	n	23	28	51
		% grup içi	45,1%	54,9%	100,0%
		% Gruplar arası	54,8%	44,4%	48,6%
		% Toplam	21,9%	26,7%	48,6%
Toplam		N	42	63	105
		% grup içi	40,0%	60,0%	100,0%
		% Gruplar arası	100,0%	100,0%	100,0%
		% Toplam	40,0%	60,0%	100,0%

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin % 51,4'ünün erkek; %48,6'sının kız olduğu görülmektedir. Çalışma gruplarındaki öğrenci dağılımı yüzdesi ise deney grubu %40,0; kontrol grubu % 60,0 olarak belirlenmiştir.

Hem deney hem de kontrol okullarında görev yapan 4 öğretmenin hizmet süresi 15-20 yıl arasında değişmekte olup her biri Türkçe Öğretmenliği veya Türk Dili Edebiyatı bölümü mezunudur. Öğretmenlere ait belirtilen bu bilgiler, öğrencilerin geleneksel Türkçe dersi eğitimlerinde benzer veya yakın yaşantılara sahip olduklarını göstermede faydalı olabilir.

3.3. Araştırma Kontrol ve Deney Gruplarının Belirlenmesi

Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini tespit etmek için bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeyleri “Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi” kullanılarak araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Bu problemin çözümlenmesinde, deney ve kontrol grubu ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinden ön testte “Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi” puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 3-3’te verilmiştir.

Tablo 3-3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön test okuduğunu anlama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1.Öyküleyici	1. Deney ön test	42	59.29	.14338	103	.936	.351
	2. Kontrol ön test	63	56.03	.19222			
2.Bilgilendirici	1. Deney ön test	42	60.46	.14620	103	3.101	.002
	2. Kontrol ön test	63	49.83	.18722			
Toplam	1. Deney ön test	42	59.91	.13313	103	2.377	.019
	2. Kontrol ön test	63	52.71	.16333			

* $p < .0.5$ anlamlı

Tablo 3-3’te deney ve kontrol gruplarının bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri öncesinde öyküleyici, bilgilendirici metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeyleri aritmetik ortalamaları yer almaktadır. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin toplam puan ortalamaları deney grubu için (59.91); kontrol grubu için de (52.71) olarak belirlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubu arasında okuduğunu anlama bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin okuduğunu anlama testlerine verdikleri puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmış ve gruplar arasında okuduğunu anlama bakımından $[t(103) = 2.377, p < .019]$ anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Tablo 3-3’te 1.öyküleyici ve 2.bilgilendirici metinlere ilişkin parametreler incelendiğinde bu farkın

kaynağını özellikle bilgilendirici metinlerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3-4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Bilişsel Farkındalık Düzeyleri” ön test puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t testi sonuçları.

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Deney ön test	42	3.22	.46309	103	5.414	.000
2. Kontrol ön test	63	2.70	.48294			

* $p < 0.5$ anlamlı

Tablo 3-4’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri yer almaktadır. Öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili düzeylerinin bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri öncesinde deney grubu için (3.22); kontrol grubu için de (2.70) olduğu belirlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubu arasında okuduğunu anlamaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin okuma stratejileri ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmış ve gruplar arasında okuduğunu anlamaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri bakımından [$t(103) = 5.414, p < .000$] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir

Bu durum deney ile kontrol gruplarının okuduğunu anlamaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri uygulama çalışmaları öncesinde deney grubunun kontrol grubuna göre daha iyi durumda olduğunu göstermektedir. Ön test çalışmasında karşılaşılan bu farklılık gayet doğaldır. Ön testte konuyla ilgili öğrencilerin belli düzeyde olan okuduğunu anlamaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin uygulama çalışmaları sonunda ne kadar farklılaşacağı araştırma hipotezleri için önemlidir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini elde etmek için kullanılan ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testleri

Araştırmada bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Farklı metin türlerinin farklı metin organizasyonlarına sahip olduğu düşünülerek bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma etkinliklerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okuduğunu anlamaya etkisi incelenmeye değer görülmüştür. Bu nedenle öğrencilere metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için toplam 43 sorudan oluşan dört seçenekli çoktan seçmeli sorunun yer aldığı iki test uygulanmıştır. Testlerden ikisi (Test 2.1 ve Test 2.2) öyküleyici metne yönelik (9+11) 20 maddeden; ikisi (Test 4.1 ve Test 4.2) bilgilendirici metne yönelik (14+9) 23 maddeden oluşmaktadır (Karatay, 2011: 304-309 ve 317-323). Testlerdeki maddeler metne yönelik olup metnin konusu, ana fikri, metne uygun başlık belirleme, metni kavrama, bağlamdan hareketle metinlerdeki kelimelerin anlamına ulaşmaya yöneliktir.

Öyküleyici metin türleri ile ilgili ön ve son testte uygulanan okuduğunu anlama testlerinin (Test 2.1 ve Test 2.2) Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ön test için .84; son test için .87 olarak belirlenmiştir. Bilgilendirici metin türleri ile ilgili ön ve son testte uygulanan okuduğunu anlama testlerinin (Test 4.1 ve Test 4.2) Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ön test için .82; son test için .88 olarak belirlenmiştir. Bu verilere dayanarak, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testlerini Uygulama

İki metin türüne dayalı toplam 43 çoktan seçmeli maddeden oluşan iki test (Test 2.1 ve 2.2; Test 4.1 ve 4.2) zaman sıkıntısı olmamasına rağmen her bir testi cevaplama süresinin 40-45 dakika arasında değiştiği ön uygulamalar sırasında görülmüştür. Öğrencilere okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için her birinde 2 metnin yer aldığı toplamda 4 metinden oluşan 2 testin uygulanacağı belirtilmiştir. Onlardan öncelikle metni, daha sonra o metne ilişkin soruları dikkatlice okumaları ve cevaplarını kendilerine verilen cevap kâğıdına işaretlemeleri istenmiştir. Öğrenciler,

bazı soruların metinde altı çizili olarak ve yanında rakamla belirtilmiş kelime, kelime grubu veya cümlelerle ilgili olduğu konusunda uyarılmış ve onlara bu hususta dikkatli olmaları gerektiği bildirilmiştir. Doğru ve güvenilir veriler elde etmek için aynı çalışma grubunu oluşturan bir okulun tüm şubelerinde uygulama aynı anda başlamış, sınıflarda gözetmenliği farklı branşlardaki öğretmenler yapmışlardır. Araştırma yürütücüsü uygulama süresince sınıfları gezerek metinle veya metin altı sorularla ilgili anlaşılmayan kısımların sorulmasını istemiştir.

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Okuduğunu kavrama süreçleri ve bilişsel farkındalık üzerine yapılan çalışmalarda iyi okuma becerisine sahip bireylerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında okunan metne ilişkin kullandıkları çeşitli bilişsel stratejiler sınıflandırılmıştır. Buna göre araştırmanın amacına uygun olarak bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduklarını anlamalarına etkisini belirlemek için bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Bu problemten hareketle Karatay (2009)'ın öğrencilerin akademik okumalarında herhangi bir metni kavramak, eleştirmek ve değerlendirmek için gerekli olan okuma sürecini planlama, düzenleme ve değerlendirme ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirdiği “*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*” uygulanmıştır. Ölçek likert tipi bir ölçektir. Öğretim sürecinin her düzeyinde okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik 32 maddenin yer aldığı ölçeğin üç boyutu bulunmaktadır. Ölçekte okumayı planlama stratejilerine yönelik 9 madde, düzenleme stratejilerine yönelik 14 madde ve değerlendirme stratejilerine yönelik 9 madde bulunmaktadır. *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*’nin deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön ve son uygulamalardan elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının aritmetik ortalamalarının, planlama stratejileri için .79; düzenleme stratejileri için .84; değerlendirme stratejileri için .86 ve ölçeğin toplamı için .94 olduğu belirlenmiştir.

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğini Uygulama

Ölçeğin uygulanmasında herhangi bir süre sınırlaması yoktur, fakat

öğrencilerin seviyesi ve okuma hızı göz önünde bulundurularak doğru dürüst okunup yanıtlanması için öğrencilere ortalama bir ders saati süre verilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere, ölçekte sıralanan maddelerin, bilimsel veya okulla ilgili herhangi bir metni okurken okuyucuların ne tür davranışlar sergileyebilecekleriyle ilgili olduğu açıklanmıştır. Onlardan sadece her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra o madde ile ilgili yaptıkları eyleme [*Hiçbir zaman yapmam (1), Nadiren yaparım (2), Bazen yaparım (3), Genellikle yaparım (4) Her zaman yaparım (5)*] karşılık gelen kutuya (X) işareti koymaları istenmiştir. Öğrencilerin maddelere samimi cevaplar vermeleri için ölçekte *Doğru* ya da *Yanlış* diye bir cevap seçeneğinin olmadığı uyarısı yapılmış, öğrencilerden kendilerine uygun gelen davranışı belirten seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Veriler, örnekleme giren Konutkent İlköğretim ve Türkkonut İlköğretim Okullarında öğrenimine devam eden 6. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından ve yerinde uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama aynı çalışma grubunu oluşturan bir okulun tüm şubelerinde aynı zamanda yapılmıştır. Uygulamada geçerliği daha önceden belirlenen *Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi* ile *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*, bilişsel stratejilere dayalı okuma eğitiminin uygulanmasına geçilmeden ön test olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmış ve böylece her iki grubun uygulama öncesindeki anlama seviyeleri belirlenmiştir.

Uygulama öncesinde araştırmanın amacı, nedeni, nasıl ve ne kadar sürede yapılacağı elde edilen verilerin kullanımı konusunda öğrencilere açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Uygulamada herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiş olmasına rağmen öğrencilerin testlerden her birini ve ölçeği bir ders saatine yakın bir sürede tamamladıkları gözlemlenmiştir.

3.6. Eğitim Materyalleri

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol grubunda 2005 yılından geçerli olmak üzere 5 yıl kullanılacak olan Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait Türkçe 6 kitap setleri kullanılmıştır. Kitaplarda yer alan ve yıllık plana göre 7 hafta süresine denk gelen 7 metne yönelik bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sürece denk gelen metinlerin türleri 2 bilgilendirici, 3 öyküleyici, 2 şiir şeklindedir. Şiir metinleri incelendiğine bunlardan biri öyküleyici diğeri ise açıklayıcı anlatım biçiminde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu şiirlerden açıklayıcı anlatımın hâkim olduğu şiir bilgilendirici, öyküleyici anlatımın hâkim olduğu şiir öyküleyici metin özelliği gösterdiğinden süreçten çıkarılmamıştır. Bu şiirlerin okuma-anlama basamakları öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik hazırlanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerine benzer etkinliklerle işlenmiştir. Ayrıca kitapta dinleme metni şeklinde yer alan iki metin çoğaltılıp hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine dağıtılmış ve bu metinler okuma metni şeklinde işlenmiştir.

Türkçe dersinde okuma becerisini geliştirmede bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılmasına yönelik olarak ders planları, üzerinde strateji öğretimi yapılacak metinler ve bu metinlerin işlenişinde kullanılacak strateji basamaklarının yer aldığı çalışma kâğıtları araştırmacı tarafından eğitim materyali olarak hazırlanmıştır. Süreçte ayrıca öğrencilerde okuduğunu anlamaya dair bilişsel farkındalık oluşturmak amacıyla Manning ve Payne (1996, aktaran: Gelen, 2003: 77)'in çalışmalarında yer verdikleri okuduğunu anlama ve okuduğunu sevmeyi sağlayan bilişsel farkındalık adımları, afiş şeklinde hazırlanarak deney grubu sınıflarına asılmıştır. Süreç planlanırken uygulanacak stratejinin basamakları araştırmacı tarafından mevcut bilişsel farkındalık stratejileri incelenerek oluşturulmuş ve etkinliklerde bu basamaklara uygun hazırlanmıştır.

3.7. Eğitim Uygulamaları

Araştırmanın deneysel sürecine başlanmadan araştırma için gerekli olan izinler araştırma yürütücüsü tarafından alınmıştır. Çalışmaya ilişkin iş takvimi tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir:

Tablo 3-5. Çalışmaya ilişkin iş takvimi

TARİH	YAPILACAK İŞ
14.02.2011- 18.02.2011	Öğretim ortamlarının düzenlenmesi
21.02.2011-25.02.2011	Projeye uygulama aşamasının başlaması 1. Hafta: Ön testlerin uygulanması
28.02.2011-04.03.2011	2. Hafta: Bilişsel farkındalık stratejisine giriş, hazırlık uygulamaları
07.03.2011-11.03.2011	3. Hafta: Bir Mektup
14.03.2011-18.03.2011	4. Hafta: İstanbul Liseli Küçük Liseli Hasan
21.03.2011-25.03.2011	5. Hafta: Bayrak
28.03.2011-01.04.2011	6. Hafta: Eskici
04.04.2011-08.04.2011	7. Hafta: Beypazarı
11.04.2011-15.04.2011	8. Hafta: Bir Göl Nasıl Bin Göl Oldu?
18.04.2011-22.04.2011	9. Hafta: Anadolu'da Bahar
25.04.2011-29.04.2011	10. Hafta: Son testlerin uygulanması
02.05.2011-06.05.2011	11. Hafta: Öğretmen ve öğrencilerle görüşme.

Deneysel uygulama öncesinde araştırmanın yürütüleceği deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle görüşülmüştür. Öğretmenlere araştırmanın niteliği, süreçte uygulanacak stratejinin kuramsal alt yapısı, derslerin planlanması, derslerin kim tarafından yürütüleceği ve benzeri konularda bilgiler verilmiş, sürece dair kendilerinden yardım istenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubu öğretmenleri uygulamaya istekli ve sıcak yaklaşmışlar, konuyla ilgili yardımcı olacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca deney ve kontrol grubu okullarının yöneticileri sürecin planlanmasından başlayarak uygulamalarda ve süreç bitiminde her türlü desteği sağlamışlardır.

Çalışmada öğrencilerin okuduklarını anlamada belirlenen stratejiyi kullanmaya yönelik öz denetimlerini sağlamaları amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı stratejinin genel etkilerini değerlendirmek ve öğrencide okuduğunu anlama becerisini geliştirmektir. Araştırmanın tamamı 10 hafta olmakla beraber ön test ve son testlerin uygulandığı 2 hafta ile hazırlık eğitiminin yapıldığı 1 hafta çıkarıldığında deney grubuyla 7 hafta bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri yapılmıştır. 7 haftalık süreçte, geliştirilen okuduğunu kavrama bilişsel farkındalık stratejisinin metinde

verilmek istenen ana fikri bulma becerisinin edinimine dolayısıyla okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisinin ne yönde olduğu incelenmiştir. Araştırma planlanırken, daha önce yapılan çalışmalardaki uygulama süreleri de incelenerek, uygulama için ayrılan sürenin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık düzeyleri bakımından ölçülebilecek düzeyde değişim gösterebilecekleri; böyle bir değişim için uygulanan öğretim etkinliklerinin ve belirlenen süresinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

Çalışmada 7 hafta süresince haftada 3 ders saati (40+40+40 dakika) bir okuma eğitimi öğrencilerin öz denetimlerini sağlamaya yönelik bilişsel farkındalık oluşturmaya beraber verilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine A ve B şubelerine bayan, C şubesine erkek Türkçe öğretmenleri eğitim vermiştir. Deney grubu öğrencilerinin derslerine ise (A ve B şubelerine) araştırmacı girmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenler sene başında planladıkları sürece uygun olarak geleneksel eğitime devam etmişlerdir. Metinlerin işlenmesinde kontrol grubu öğretmenin deneysel çalışma süreci öncesinde gerçekleştirdiği uygulamaları sürdürdüğü gözlemlenmiştir. Uygulamaların 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklere paralel olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda metin işleme süreci, mevcut müfredata ve okutulan kitap setlerine bağlı kalınarak eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde düzenlenmiştir. Süreçte metinlerin “Okuma-Anlama” basamağında bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin yer aldığı işleniş sürecine bağlı kalınmıştır.

Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin uygulanmasına geçilmeden araştırma yürütücüsü tarafından deney grubu öğrencilerine yürütülecek çalışmanın süresi, haftada kaç saat uygulanacağı, derslerin kimin tarafından yürütüleceği hakkında bilgiler verilmiştir. Yapılacak çalışmanın onların düşünme, eleştirme, yordama, anlama becerilerini geliştireceğinin ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyeceğinin öngörüldüğü belirtilmiştir. Ayrıca çalışma süresince uygulanacak testler ve bunların ne zaman uygulanacağına dair öğrencilere bilgiler verilmiştir.

Metinlerin işlenişine geçilmeden deney grubu öğrencilerine 4 ders saati (160 dakika) hazırlayıcı eğitim verilmiştir. Bu eğitim sürecinde okuduğunu anlamada bilişsel

farkındalık stratejisinin işe nasıl koşulduğu kısa paragraflar üzerinde gösterilmiş ve öğrencilerde bilişsel farkındalık gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere metin, metin unsurları, metin türleri hakkında örnekler üzerinden bilgiler verilmiştir. Metnin konusu ve ana fikrini bulmaya yönelik metnin minyatürü (mikro yapısı) olan paragraflar üzerinde çalışmalar yaptırılmıştır. Bir metnin ana fikrini veren konu cümlesinin metin içinde başta, ortada, sonda, metnin bütününde saklı şekilde bulunabileceği yine örnek paragraflar üzerinde deney grubu öğrencilerine gösterilmiş bunları bulmaya yönelik metne hangi soruların yöneltileceği öğrencilere kavratılmıştır. Metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının metnin bağlamından nasıl bulunacağına ilişkin çalışmalar yaptırılmış ayrıca bu hazırlayıcı süreçte metnin analizinde çok önemli olan genelde grafik düzenleyiciler özelde ise kavram haritaları hakkında bilgiler verilmiştir.

Deney Grubunda Kullanılan Bilişsel Farkındalık Stratejisi

Araştırmada okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında toplam 13 basamaktan oluşan bir strateji eğitimi modeli kullanılmıştır. Bu strateji bugüne kadar yapılmış araştırmalar, yazılar incelenerek öğrencilerin okuma başarı düzeylerini ve okumaya karşı bilişsel farkındalık düzeylerini arttırmaya yönelik geliştirilmiştir. Bunu yaparken okuduğunu anlama süreçleri ve becerileri, öğrenci seviyesi, ön bilgiler, dersin amaçları, süre dikkate alınmıştır. Uygulanacak **“okuduğunu kavrama bilişsel farkındalık stratejisi”** nin, sınıf ortamında kullanılabilecek nitelikte olmasına, kuramsal alt yapısının bulunmasına, çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı etkinlikleri içermesine dikkat edilmiştir. Ayrıca strateji adımları metnin öyküleyici ve bilgilendirici türde olması dikkate alınarak belirlenmiştir. Uygulanan stratejinin öğrencilere okuduğunu anlamaya karşı bilişsel farkındalık kazandırmanın yanında, bilgilendirici metin türlerinde farklı öyküleyici metin türlerinde farklı tekniklerin kullanılmasının

öğrencilerin metin türüne dayalı okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede etkili olacağı öngörülmektedir.

Uygulanan stratejinin adımları ve bu adımların öğrencilere kazandırılmasında yaptırılacak etkinliklere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir:

Strateji Adımları ve Öğrencilere Kazandırılması

1. Okuma Öncesi

1. Amacını belirle: Metin okunmadan önce metne yönelik çeşitli sorular sorularak öğrenciler metnin içeriğine hazırlanır. Ardından okunacak metnin türü belirtilir. Okunacak metnin onlara sağlayacağı katkılar, zihinlerinde oluşturabileceği düşünceler, hissettirebileceği duygular üzerinde durulur.

2. Metni gözden geçir ve içeriğini tahmin et: Öğrencilerden metnin başlığı ve paragrafların ilk cümlelerini okumaları, metnin görsellerini incelemeleri istenilir. Ardından, “Acaba bu metin neden bahsediyor?” sorusu yöneltilerek metnin içeriği ile ilgili beyin fırtınası yaptırılır. Tahminlerini çalışma kâğıtlarındaki ‘Tahminim’ kümesine yazmaları istenilir.

2. Okuma Sırası

1. Metni oku: Öğrencilere okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımlar hatırlatılır. Ardından metin belirlenen okuma yöntemiyle bir kez okutturulur. Öğrencilere anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içine almaları söylenir. Bu kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmeleri istenilir. Kelimelerin yapısı, varsa getirilen ekler incelenir. Anlamını bilinmedikleri kelimelerin yerine geçici olarak başka kelimeler yerleştirmeleri ve kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulmaya çalışmaları istenilir. Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmaları sağlanır. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmaları ve bu kelimeleri cümle içinde kullanmaları istenilir.

2. Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerden metnin içeriği ile ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmelerini istenilir. Metnin içeriği ile

ilgili bilgileri çalışma kâğıdındaki ‘Gerçek’ kümesine yazmaları belirtilir. Tahminleri ile örtüşen gerçekleri kesişim kümesine yazmaları söylenir.

3. Tekrar oku: Öğrencilere metin tekrar okutularak kelime-cümle- paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamaları ve metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmaları sağlanır. Onlardan önemli gördükleri yerlerin altını kırmızı kalemle çizmeleri veya sayfanın kenarına not almaları istenilir.

4. Çalışmada uygulanan strateji metin türlerine dayalı olarak hazırlandığından bazı adımlarda uygulanan teknikler, kullanılan kavram haritaları farklılık göstermektedir. Bu adımda da bilgilendirici metinler için ayrı öyküleyici metinler için ayrı uygulamalara yer verilmiştir.

Bilgilendirici Metinlerde - Metnin paragraflarının konu cümlesini belirle: Öğrencilere okudukları metnin her bir paragrafını tek tek ele alacakları belirtilir. Onlardan paragrafların konu cümlesini belirlemeleri istenilir. Metinlerin mikro şekli olan paragraflarda konu cümlesinin nasıl tespit edildiği ve konu cümlesinin bulunduğu yerler hatırlatılır. Konu cümlesi olmayan paragrafların kenarına yardımcı fikirlerden hareketle belirledikleri konu cümlesini not etmeleri söylenir. Öğrencilerin metnin yapısını tanımalarını sağlamak için metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ilk cümlelerinin altını çizerek belirlemeleri sağlanır.

Öyküleyici Metinlerde - Olayların akış zincirini çıkar ve metnin bölümlerini belirle: Öğrencilerden okudukları hikâyede anlatılan olayları zihinlerinde canlandırmaları istenilir. Bu olayları oluş sırasına göre sıralamaları sağlanır. Öğrencilere her olay için bir zincir halkası eklemeleri ve olayı halkanın içine yazmaları söylenir. Sonra metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde anlatılanları belirlemeleri sağlanır. Onlardan metnin giriş bölümüne ait olay zinciri halkalarını mavi, gelişme bölümüne ait olanları sarı, sonuç bölümüne ait olanları ise kırmızı renge boyamaları istenilir.

3. Okuma Sonrası

1. Metinde anlatılanları zihninde yapılandır: Öğrencilere metin tekrar okutularak metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmaları, cümle ve paragrafların ilişkisini bir bütün olarak anlamaları sağlanır. Öğrencilere örtük anlatımlardaki duygu ve düşünceleri bulmalarını sağlayıcı sorular sorulur. Metindeki sebep-sonuç ilişkileri

balık kılıcı tekniği kullanılarak gösterilir. Metinde geçen kavramlara ve bu kavramların birbirleriyle olan ilişkilerine değinilir. Bu kavramların nasıl bir ortak noktada ilişkilendirildiklerini göstermek amacıyla kavram haritası tamamlama çalışması yaptırılır.

2. Metnin anahtar kelimelerini belirle: Öğrencilere okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemeleri söylenir. Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşmaları istenilir. Nedenleri üzerine tartışmaları sağlanır. Sonra öğretmen tarafından metnin anahtar kelimeleri belirtilir.

3. Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetle: Öğrencilerden metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemeleri istenilir. Özetleme teknikleri kısaca hatırlatılır. Sonra yazdıkları özetler sesli olarak okutturulur.

4. Metnin konusunu belirle: Öğrencilere, “Hangi konu yazara bu metni yazdırmıştır? Konu kim ya da ne hakkındadır?” soruları yöneltilerek metnin konusunu belirlemeleri sağlanır. Onlardan gelen cevapların ardından öğretmen tarafından metnin konusu ifade edilir.

5. Öyküleyici Metinlerde - Metnin hikâye haritasını tamamla: Stratejinin bu adımı sadece öyküleyici metinlerde uygulanmaktadır. Öğrencilerden çalışma kâğıdında verilen hikâye haritasını metinde geçen alt ve ana problemleri düşünerek tamamlamaları istenilir. Araştırmada, Akyol(2008: 166)’un çalışmasında yer verdiği hikâye haritası yöntemine uygun metin çözümleme adımları izlenmiştir.

6. Metnin ana fikrini belirle: Öğrencilerden metnin konusu, anahtar kelimeleri ve paragraflarının konu cümlelerinden yararlanarak metnin ana fikrini belirlemeleri istenilir. “Metin hangi amaçla yazmıştır? Bu metnin bize verdiği mesaj nedir?” soruları yöneltilerek ana fikri bulmaları sağlanır. Yazdıkları ana fikri sınıfla paylaşmalarına fırsat tanınır. Sonra metnin ana fikri öğretmen tarafından tahtaya yazılır. Öğrencilere, metinde ana fikri veren konu cümlesinin bulunup bulunmadığını, bulunuyorsa metnin neresinde olduğu sorulur.

7. Ana fikri yardımcı düşüncelerle destekle: Öğrencilerden ana fikri destekleyen düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları belirleyerek şekil üzerinde göstermeleri istenilir.

8. Düşün, kavradıklarını denetlemek için tartış: Eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için öğrencilere “Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık

verirdiniz? Neden?” sorusu yöneltilerek öğrenciler konuşturulur. Öğrencilerden başta belirledikleri amaca ulaşip ulaşmadıklarını düşünmeleri istenilir. Her öğrenci yanındaki arkadaşıyla eşleştirilir. Her hafta sırayla bir kayarak eşler değiştirilir. Metni anlarken, anahtar kelimeleri, konu, ana ve yardımcı fikirleri belirlerken kullandıkları düşünme yolları üzerine tartışmaları sağlanır.

3.8. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler, SPSS 15.0 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testinden aldıkları ön test ve son test puanları, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden elde edilen ön test ve son test puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin diğer bulgular frekans aritmetik ortalama ve yüzde olarak verilmiştir.

Deney grubunun ön testi ile kontrol grubunun ön testi ve deney grubunun son testi ile kontrol grubunun son testi arasındaki karşılaştırmalar “ilişkisiz (bağımsız) ölçümler t-testi” kullanılarak yapılmıştır. İlişkisiz ölçümler t-testi, iki grubun belirli bir değişkene ilişkin puan ortalamalarını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir tekniktir. Bu teknikte, “t” değeri istatistiksel olarak anlamlı çıkar ise ($P < .05$ ya da .01) gruplara ait aritmetik ortalamalara bakılır ve hangi grubun ortalamasının daha yüksek ya da düşük olduğu tespit edilerek yorumlanır. Anlamlı çıkmaması durumunda ortalamalara değinilmez.

Deney grubunun ön test ve son test karşılaştırması ile kontrol grubunun ön test ve son test karşılaştırması “ilişkili (bağımlı) ölçümler t- testi” kullanılarak yapılmıştır. İlişkili ölçümler t-testi, bir gruptan elde edilen iki ölçüm olduğunda (tekrarlı ölçüm) grubun bir ölçümden elde ettiği puan ortalaması ile diğer ölçümden elde ettiği puan ortalamasını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir tekniktir. “t” değeri istatistiksel olarak anlamlı çıkarsa ($P < .05$ ya da .01) gruplara ait aritmetik ortalamalara bakılır ve

hangi ölçümde grubun ortalamasının daha yüksek ya da düşük olduğu belirlenerek yorumlanır. Anlamlı çıkmaması durumunda ortalamalara değinilmez.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın denencelerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney grubu öğrencilerinin ön test-son test metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4-1’de verilmiştir.

Tablo 4-1. Deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön - son test okuduğunu anlama puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1.Öyküleyici	1. Deney ön test	42	59.29	.14338	82	15.112	.000
	2. Deney son test	42	93.69	.05953			
2.Bilgilendirici	1. Deney ön test	42	60.46	.14620	82	13.465	.000
	2. Deney son test	42	93.89	.06726			
Toplam	1. Deney ön test	42	59.91	.13313	82	14.362	.000
	2. Deney son test	42	93.80	.05826			

* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4-1’de deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeyleri uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri uygulamaları öncesinde deney grubunun metin türlerine göre ön test okuduğunu anlama düzeyleri aritmetik ortalamaları (59.91), son test aritmetik ortalamalarına (93.80) göre daha düşüktür. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ön test ile son test okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$t(82) = 13.465, p < .000$] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaya yönelik yapılan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

Ayrıca tablonun birinci satırında görüldüğü gibi, öğrencilerin öyküleyici metne ilişkin son testteki okuduğunu anlama düzeyi ortalamaları (93.69), ön testteki puan ortalamalarına (59.29) göre daha yüksektir. Öyküleyici metne ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi son testteki puan ortalamalarının lehine, anlamlı fark [$t(82) = 14.362, p < .000$] göstermiştir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metinleri kavrama düzeylerini geliştirdiği söylenebilir.

Aynı şekilde, öğrencilerin bilgilendirici metne ilişkin son testteki okuduğunu anlama düzeyi puan ortalamaları (93.89), ön testteki puan ortalamalarına (60.46) göre daha yüksektir. Bilgilendirici metne ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi son testteki puan ortalamalarının lehine, anlamlı fark [$t(82) = 13.465, p < .000$] göstermiştir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri kavrama düzeylerini geliştirdiği söylenebilir.

4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4-2’de verilmiştir.

Tablo 4-2. Kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön - son test okuduğunu anlama puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1.Öyküleyici	1. Kontrol ön test	63	56.03	.19222	124	.930	.354
	2. Kontrol son test	63	52.94	.18109			
2.Bilgilendirici	1. Kontrol ön test	63	49.83	.18722	124	.158	.875
	2. Kontrol son test	63	49.28	.20468			
Toplam	1. Kontrol ön test	63	52.71	.16333	124	.564	.574
	2. Kontrol son test	63	50.98	.18126			

* $p < .0.5$ anlamlı

Tablo 4-2’de geleneksel öğretimle okuma etkinliklerine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeyleri ön-son test puan ortalamaları verilmiştir. Geleneksel öğretimle okuma etkinlikleri ile okuma eğitimi sürdüren kontrol grubunun metin türlerine göre ön test okuduğunu anlama düzeyleri aritmetik ortalamaları (52.71), son test aritmetik puan ortalamaları (50.98)’dir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t(124) = .564, p > .574$] belirlenmiştir. Bu durum, geleneksel öğretimle okuma etkinliklerinin kontrol grubu

öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini, geliştirmedeği şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca tablonun birinci satırında görüldüğü gibi, öğrencilerin öyküleyici metne ilişkin son test okuduğunu anlama düzeyi ortalamaları (52.94), ön testteki puan ortalamalarına (56.03) göre daha düşüktür. Fakat öyküleyici metne ilişkin öğrencilerin ön-son test okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın $[t(82) = 14.362, p < .000]$ olmadığı belirlenmiştir.

Aynı şekilde, öğrencilerin bilgilendirici metne ilişkin son testteki okuduğunu anlama düzeyi puan ortalamaları (49.28), ön testteki puan ortalamalarına (49.83) göre daha düşüktür. Bilgilendirici metne ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ön-son testteki puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark $[t(124) = .158, p > .875]$ yoktur.

4.3. Deney İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Son Testteki Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4-3’te verilmiştir.

Tablo 4-3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre ön - son test okuduğunu anlama puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t- testi sonuçları.

Metin türü	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1.Öyküleyici	1. Deney son test	42	93.69	.05953	103	-14.067	.000
	2. Kontrol son test	63	52.94	.18109			
2.Bilgilendirici	1. Deney son test	42	93.89	.06726	103	-14.788	.000
	2. Kontrol son test	63	49.28	.20468			
Toplam	1. Deney son test	42	93.80	.05826	103	-13.626	.000
	2. Kontrol son test	63	50.98	.18126			

* $p < .05$ anlamlı

Tablo 4-3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri uygulama sonrasına ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri uygulamaları sonrasında deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre son test okuduğunu anlama düzeyleri aritmetik ortalamaları (93.80), kontrol grubu öğrencilerinin son test aritmetik puan ortalamalarına (50.98) göre daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için son test puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$t(124) = 13.626, p < .000$] belirlenmiştir. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik yapılan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin geleneksel öğretimle okuma etkinliklerine devam eden kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Bu başarı farkının hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin türlerinde etkili olup olmadığını belirlemek için aynı işlem metin türlerine göre de sınanmıştır. Buna göre tablonun birinci satırında öyküleyici metne ilişkin verilen deney grubu öğrencilerinin son testteki okuduğunu anlama düzeyi puan ortalamaları (93.69), kontrol grubu öğrencilerinin son testteki puan ortalamalarına (52.94) göre daha yüksektir. Öyküleyici metne ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi son test puan ortalamaları deney grubunun lehine anlamlı bir fark [$t(103) = -14.067, p < .000$] göstermiştir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri deney grubu öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama düzeylerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Aynı şekilde, deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metne ilişkin son test okuduğunu anlama düzeyi puan ortalamaları (93.89), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarına (49.28) göre daha yüksektir. Bilgilendirici metne ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi son test puan ortalamaları deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark [$t(103) = -14.788, p < .000$] göstermiştir. Deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi

etkinliklerinin, geleneksel öğretimle okuma etkinliklerine devam eden kontrol grubu öğrencilerine göre, bilgilendirici metinleri anlama düzeylerini çok belirgin bir şekilde geliştirdiği belirlenmiştir.

4.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin Ön-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney grubu öğrencilerinin ön-son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön-son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4-4’te verilmiştir.

Tablo 4-4. Deney grubunun ön-son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerine ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Deney ön test	42	3.22	.46309	82	-18.393	.000
2. Deney son test	42	4.68	.22745			

* $p < .0.5$ anlamlı

Tablo 4-4’te deney grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri öncesi ve sonrasına ilişkin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri puan ortalamaları yer almaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilere ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri, bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri öncesinde deney grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalamaları (3.22), son test puan ortalamalarına (4.68) göre daha düşüktür. Deney grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri arasında son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t(82) = -18.393, p < .000$] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin

okuduğunu anlama düzeylerini artırmaya yönelik yapılan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin etkili olduğunu göstermektedir.

4.5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin Ön-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğine* verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4-5’te verilmiştir.

Tablo 4-5. Kontrol grubunun ön-son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerine ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Kontrol ön test	63	2.70	.48294	124	2.274	.025
2. Kontrol son test	63	2.52	.42090			

* $p < 0.5$ anlamlı

Tablo 4-5’te kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel okuma eğitimi etkinliklerine dayalı okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri puan ortalamaları yer almaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön test puanları aritmetik ortalamaları (2.70), son test puan ortalamaları ise (2.52)’dir. Kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri arasında ön testin lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t(124) = 2.274, p < .025$] belirlenmiştir. Geleneksel okuma eğitimi etkinliklerine dayalı okuduğunu anlama eğitiminin kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık düzeylerini artırmadığı, aksine gittikçe düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son testte *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğine* verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testteki okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkisiz ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4-6’da verilmiştir.

Tablo 4-6. Deney ve Kontrol grubunun ön-son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerine ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları.

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Deney son test	42	4.68	.22745	103	30.402	.000
2. Kontrol son test	63	2.52	.42090			

* $p < 0.5$ anlamlı

Tablo 4-6’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puan ortalamaları yer almaktadır. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilere ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları aritmetik ortalamaları (4.68), kontrol grubu öğrencilerinin ise (2.52)’dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t(103) = 30.402, p < .000$] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaya yönelik yapılan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu araştırmanın iki temel amacı vardır. Birincisi uygulanan stratejinin öğrencilerin metin türüne göre okuduğunu anlama düzeylerine etkisini; ikincisi ise, öğrencilerin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu bölümde, araştırmaya konu olan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık düzeylerine etkisi ile ilgili olarak varılan sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve tartışmaların ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Tezin problemi ve alt problemlerine yönelik olarak yapılan araştırma sonunda elde edilen verilerin yorumlanmasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “ilişkili ölçümler t-testi” uygulanarak aranmıştır. İlişkili ölçümler t-testi sonucu, eğitim süreci sonunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$t(82) = 13.465, p < .000$] belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Konuyla ilgili yapılan literatür taramasında birçok çalışmada benzer bulgulara

ulaşıldığı belirlenmiştir. Graves (1986) doğrudan ana fikir eğitimi, doğrudan eğitimle birlikte öz-denetim ve geleneksel eğitimin metnin ana fikrini belirlemedeki etkililiklerini karşılaştırdığı çalışmasında strateji eğitimi yapılan her iki grubun performansının da kontrol grubunun performansından daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca doğrudan eğitimle birlikte öz denetim yönteminin, yalnızca doğrudan eğitimden daha etkili olduğu saptanmıştır. Stevens (1988)'in yaptığı öğrencilerin okumalarını iyileştirici stratejilerin bilgilendirici metinlerde ana fikrini belirlemedeki etkililiğini araştırdığı deneysel çalışmasının sonuçları, genel olarak anlama stratejilerinin ve bilişsel farkındalık stratejilerinin okuyucuların bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Chan (1991)'in yaptığı deneysel çalışma da bilişsel farkındalık stratejilerinin etkililiğini desteklemiştir. Tümevarım yönteminin kullanıldığı araştırmada deney grubu öğrencilerine metinlerdeki ana fikri bulurken, kendi kendini sorgulama yönteminin nasıl, niçin ve ne zaman kullanıldığı öğretilirken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel eğitim modeli uygulanmıştır. Araştırma sonuçları strateji kullanan grupların son test puanlarının arttığını göstermiştir. Marone ve Mastropieri (1992), yaptıkları deneysel çalışmada deney grubu öğrencilerine özetleme eğitimi ve iki adımdan oluşan kendi kendini sorgulama stratejisi öğretmişlerdir. Araştırma sonunda, özetleme ve kendi kendini denetleme eğitimi alan öğrenme bozuklukları olan öğrencilerin okuduğunu anlamada, sadece özetleme eğitimi alan öğrencilerden daha üstün bir performans gösterdiği tespit edilmiştir. Jabowitz (1990) yaptığı çalışmasının sonucunda kendi geliştirdiği metnin ana fikrini oluşturmaya yönelik bir bilişsel farkındalık stratejisinin ana fikir bulmada etkili ve kullanışlı bir strateji olduğunu belirtmiştir. Paris ve Jacobs (1984), Abromitis (1993), Al-Tamimi (2006) araştırmalarında deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin okuma başarı düzeylerini arttırdığı ve okumaya karşı daha olumlu bir tutum edinmelerini sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Özışık (1997) araştırmasında Türkçe öğretiminde, metin incelemede beyin fırtınası, drama, kavram haritaları vb. yeni teknikler kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile günümüzdeki uygulamalara göre öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisindeki başarı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu belirlemiştir. Yazar (2001) ve Kiroğlu (2002)'nin yaptıkları araştırmaların sonuçları da

okuma stratejileri kullanılarak yapılan okuma derslerinin, bu stratejilerin uygulanmadığı, yani geleneksel yöntemin kullanıldığı okuma derslerine göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Doğan (2002)'ın strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin öğrencilerin cinsiyetleri ile olan ilişkisini incelediği araştırmasının sonuçları strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma ile diğer araştırma sonuçlarının ortak noktası okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel strateji öğretiminin öğrencilerdeki okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği yönündedir.

2. Süreçte herhangi bir müdahalede bulunulmayan, geleneksel öğretimle okuma etkinlikleri ile okuma eğitimi sürdüren kontrol grubu öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı uygulanan ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t(124) = .564, p>.574$] belirlenmiştir. Geleneksel öğretimle okuma etkinliklerinin, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeyleri aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu [$t(124) = 13.626, p<.000$] göstermiştir. Başka bir ifadeyle okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik yapılan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin, geleneksel öğretimle yapılan okuma etkinliklerinden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Alan yazında okuma ile ilgili bilişsel farkındalık stratejileri eğitiminin

okuduğunu anlama düzeyini geliştirdiği yönünde bu araştırmanın verilerini destekleyen çok sayıda farklı deneysel çalışma deseni ve verileri bulunmaktadır. Gelen (2003) araştırmasında bilişsel farkındalık stratejileri öğretiminin, geleneksel öğretim yöntemine göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini hem artırdığı hem de kalıcılığını sağlayarak anlamlı fark oluşturduğunu; öğrencilerin Türkçe ders tutumlarını olumlu ve anlamlı olarak etkilediğini belirlemiştir. Pilten (2007)'in bilişsel farkındalık destekli ana fikir bulma stratejisi öğretimi yapılmasının, ana fikir bulma becerilerini geliştirmeye etkisini belirlediği araştırmanın sonuçları deney grubuna uygulanan stratejinin, aynı süre içerisinde kontrol grubunda devam etmekte olan geleneksel öğretime göre okuduğunu anlama becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Hrbáčková ve Švec (2005) araştırmalarında, bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma geliştirme programına katılan küçük yaşta çocukların okuduğunu anlama düzeylerini artırdığını belirlemişlerdir. Çakıroğlu (2007)'nin okuduğunu anlama becerileri açısından başarı düzeyleri düşük olan öğrencilere öğretilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin erişim düzeylerini artırmada etkisi olup olmadığını belirlediği çalışmanın verileri incelendiğinde araştırmamızın verileri ile benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Çakıroğlu da, deney grubunda uygulanan strateji öğretiminin ve dolayısıyla stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının artırılmasında anlamlı derecede etkili olduğunu ifade etmiştir. Palincsar ve Klenk (1992), Tunçman (1994), Swanson ve De La Paz (1998), Akdur (1996), Taraban, Rynearson ve Kerr (2000), Joseph (2003) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da genel olarak bilişsel farkındalık becerilerinin, okuduğunu anlama başarısını artırdığını göstermiştir.

Bu araştırmanın alan yazına sağladığı önemli katkılardan birisi deney grubuna uygulanan bilişsel farkındalık stratejisi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel eğitimin öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerine etkisini ortaya koymasıdır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metne ilişkin okuduğunu anlama başarı testi sonuçlarına göre öğrencilerin uygulama öncesi başarı testi ortalama puanı 59.29 iken bu değer uygulama sonrasında 93.69 olmuştur. Buna göre bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metinleri okuduğunu anlama düzeyi başarılarında büyük bir

artış tespit edilmiştir.

Geleneksel öğretimle okuma etkinlikleri yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metne ilişkin okuduğunu anlama başarı testi ön test puan ortalamaları 56.03 iken son test puan ortalamaları 52.94 olmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metinleri okuduğunu anlama düzeyi başarılarında azalma olduğu belirlenmiştir. Geleneksel okuma eğitimi etkinliklerine dayalı okuduğunu anlama eğitimi, öğrencilerin öyküleyici metinleri okuduğunu anlama düzeylerini arttırmamış aksine düşürmüştür. Bu duruma; öğrencilerin yaş, cinsiyet özelliklerine bağlı dikkat ve motivasyonları, derse giren öğretmenlerin metin türlerine özgü eğitim vermemeleri, kullandıkları yöntem ve teknikler gibi birçok etken neden olabilir. Öğrencilerin ilköğretimin ilk yıllarından itibaren hatta okul öncesi dönemden tanıştıkları öyküleyici metinleri anlamada güçlük yaşamaları geleneksel Türkçe öğretiminin öyküleyici metinleri tanıma, algılama, kavrama ve çözümlemeye ilişkin beceri kazandırmada yeterli olmadığını düşündürmektedir.

Öyküleyici metne ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi son test puan ortalamaları deney grubunun lehine anlamlı bir fark [$t(103) = -14.067$, $p < .000$] göstermiştir. Diğer bir ifadeyle deney grubu öğrencilerine uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri öyküleyici metinleri anlama düzeylerini geliştirmede oldukça etkilidir.

Bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlama başarı testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi başarı testi ortalama puanı 60.46 iken bu değer uygulama sonrasında 93.89 olmuştur. Buna göre bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi başarılarında önemli bir artış tespit edilmiştir.

Kuzu (2003)'nın etkileşimsel modelin temel alındığı okuma öğretiminin öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasının; Aslan (2006)'ın zihin haritalarının ilköğretim öğrencilerinin bilgilendirici

metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasının; Temizkan (2007)'ın bilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasının sonucunda okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Jitenda, Cole, Hoppes ve Wilson (1998) ise ana fikir öğretmede direk öğretim yöntemi olan özetleme öğretiminin öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisini araştırdıkları çalışmanın sonucunda öğrencilerin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerdeki performanslarının kendini denetleme sürecinin de etkisiyle arttığını belirtmişlerdir.

Benzer araştırmalardan elde edilen bu bulgular araştırmamızda elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu sonuç, öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamada gösterdikleri başarı, alan yazında yaygın olarak bilinen, *“bilgilendirici metinlerin öğretimi ve kavranması yapılarından dolayı öyküleyici metinlere göre daha zordur”*, görüşün (Akyol, 1999) tekrar tartışılabileceğini göstermiştir. Uygun öğretim stratejilerinin uygun etkinliklerle birleştirilmesi durumunda, öğrencilerin hem öyküleyici hem bilgilendirici metinleri kavrama düzeylerinin anlamlı bir şekilde gelişeceği bu araştırmanın verileri ile doğrulanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlama başarı testi ön test puan ortalamaları 49.83 iken son test puan ortalamaları 49.28 olmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi başarılarında küçük bir oranda da olsa azalma tespit edilmiştir. Geleneksel okuma eğitimi etkinliklerine dayalı okuduğunu anlama eğitimi, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeylerini arttırmamış aksine düşürmüştür. Temizkan (2007) okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlediği çalışmasında, bilgilendirici metinlerde ana fikrin tespit edilmesine ilişkin öğrencilerinin başarılarında bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen bulgulara ulaşmıştır.

Araştırmacı tarafından uygulanan ön ve son testlerin aynı metinleri ve soru maddelerini içerdiği göz önünde bulundurulursa geleneksel okuma eğitimi alan kontrol

grubundaki öğrenciler bilgilendirici metinleri algılamada güçlükler yaşamışlardır. Öğrencilerin ilköğretimin ileriki yıllarında tanıştıkları bilgilendirici metinleri anlamalarında güçlükler yaşamaları olağan karşılansa da, bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarılarında son testte düşüş tespit edilmesi geleneksel Türkçe öğretiminin bilgilendirici metinleri okumaya ilişkin bilgi ve becerileri yeterince kazandıramadığını düşündürmektedir.

Bilgilendirici metne ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi son test puan ortalamaları deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark [$t(103) = -14.788$, $p < .000$] göstermiştir. Başka bir deyişle deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri, geleneksel öğretimle okuma etkinliklerine devam eden kontrol grubu öğrencilerine göre, bilgilendirici metinleri anlama düzeylerini geliştirmede çok belirgin bir şekilde etkilidir.

Konuyla ilgili yapılan bütün çalışmalar ve yaptığımız araştırma göstermektedir ki Türkçe derslerinde okuma becerisi kazandırmada bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılması öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının artmasında istatistiksel olarak anlamlı derecede etkilidir. Diğer bir ifadeyle araştırmada deney grubuna uygulanan okuma eğitiminin aynı süre içerisinde kontrol grubunda devam etmekte olan geleneksel öğretime göre öğrencilerin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeylerine anlamlı etkisi görülmüştür. Okumaları zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve genel olarak dil becerilerini geliştirmede tüm metin türlerine yönelik kullanılabilecek bu stratejinin etkili olduğu söylenebilir.

4. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamaları 3.22 iken son test puan ortalamaları 4.68 olmuştur. Başka bir ifadeyle deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinde uygulama sonrasında anlamlı bir artış görülmüştür.

Bu veriler literatürdeki okuduğunu anlamada bilişsel farkındalığın önemi, öğrenme, okuma stratejileri ve/veya teknikleri üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarını doğrulamaktadır. Karatay (2010: 471), “okuma stratejileri ve/veya teknikleriyle donanımlı öğrencilerin okuduğunu kavrama ve öğrenme sürecinde daha bilinçli davranmakta, öğrenme çabalarında onları daha cesur, istekli, gayretli olduklarını” ifade etmiştir. Campbell, Hall ve Napier (1993)’nın yaptıkları çalışmanın sonuçları araştırmada kullanılan bilişsel öğrenme stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu etki yarattığını ve öğrencilerin bilişsel farkındalığına önemli kazanımlar sağladığını göstermiştir. Çakır (1995) “büyük ölçekli” olarak adlandırdığı stratejilerin okuma sırasında kullanılan bilişsel stratejilerin farkında olma derecesi, verilen bir metni özetleyebilme becerisi ve çoktan seçmeli soruları yanıtlayabilme yeteneği üzerindeki etkilerine baktığı araştırmasında bu stratejilerin öğrencilerin verilen bir metnin büyük ölçekli yapısını oluşturmalarında, okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde ve bilişsel stratejilerin farkında olmalarında etkili olduğunu tespit etmiştir. Al-Melhi (1999) iyi ve zayıf okurlar arasında; gerçek ve rapor edilen stratejiler, onların bilişsel farkındalıkları, iyi okura ilişkin algıları ve okur olarak kendine güvenleri bakımından bazı farklılıklar belirlemiştir. Bilişsel farkındalık dil öğrenim stratejilerine ilişkin bir eğitimin öğrenenlerin dinleme ve okuma becerilerini geliştireceğini ve dil kazanım seviyelerini arttıracaklarını vurgulamıştır.

Bilişsel farkındalık stratejileri ve okuma yeteneği arasındaki ilişkiyi araştıran Hassan (2003), bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin anlamlı şekilde okumalarına ve etkili okumanın nasıl gerçekleştiğinin farkında olmalarına katkı sağladığını belirtmiştir. Şen (2003), bilişsel farkındalık stratejilerinin geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflara göre öğrencilerin planlama, izleme, değerlendirme alanlarında ve genel olarak stratejileri kullanmalarında daha başarılı olmalarını sağladığını ifade etmiştir. Muhtar (2006)’ın öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri arasında ortaya çıkabilecek farklılıkları ve bilişsel farkındalık stratejileri eğitiminin öğrenci başarısına etkisini incelediği araştırmasında elde ettiği veriler araştırmaya katılan tüm öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ortalamasının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çöğmen (2008) çalışmasında eğitim

fakültesi öğrencilerinin, ders metinlerini okurken pragmatik stratejileri daha az sıklıkta kullandıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin, ölçeğin iki boyutu ve tümü için “sık sık kullanım” düzeyinde olduğunu belirlemiştir.

5. Kontrol öğrencilerinin ön test ve son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkili ölçümler t-testi” kullanılmıştır. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilere ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön test puan ortalamaları 2.70 iken son test puan ortalamaları ise 2.52 olmuştur. Başka bir ifadeyle geleneksel okuma eğitimi etkinliklerine dayalı okuduğunu anlama eğitiminin kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık düzeylerini artırmadığı, aksine gittikçe düşürdüğü belirlenmiştir.

6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin “ilişkisiz ölçümler t-testi” sonuçları, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğunu [$t(103) = 30.402, p < .000$] göstermiştir. Başka bir ifadeyle ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaya yönelik yapılan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinlikleri öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede geleneksel okuma öğretimi etkinliklerinden çok daha etkilidir. Bu yönde yaptığımız araştırmanın sonucu okuma eğitiminde bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılmasının doğru bir tercih olduğunu göstermiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Okullarda kullanılan ders materyallerinin büyük kısmı okuma ve okuduğunu anlamaya dayalı olduğundan temel eğitimde kazanılan okuduğunu anlama becerisi daha sonraki yıllarda gerçekleşecek öğrenmeler üzerinde oldukça güçlü etkiye sahiptir. Bu nedenle ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede gösterilecek erken ve etkili çabalar öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırabilir.
2. Okuduğunu anlama becerisini kazandırmada kullanılan geleneksel öğretim etkinliklerinin etkisiz kaldığı gözlemlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmede kullanılacak etkinlikler öğrencinin kendi yaşamı ile metin arasında bağ kurmasını sağlayacak, düşünme, eleştirme, yorumlama, sorgulama ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirecek, öğrencinin derse etkin katılımını sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Araştırmada kullanılan bilişsel farkındalık stratejisi ve bu stratejinin uygulanmasında kullanılan ders planları, yöntem ve teknikler, etkinlikler Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve okuduğunu kavramalarına ilişkin bilişsel farkındalıklarını geliştirmede etkili bir yol olarak kullanılabilir.
3. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin ve bilgiyi yapılandırma yollarının farkına varmalarını sağlamak üzere öğretmen merkezli anlayıştan vazgeçilmeli ve ders kitapları öğrenciler için temel kaynak olmaktan çıkarılmalıdır. Bunun yerine öğrenciye kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilecekleri, belirledikleri hedeflere ulaşmalarını sağlayıcı öğrenim sürecini tasarlayabilecekleri etkinlikler yaptırılmalıdır.
4. Bilişsel farkındalık öğrencilerin okuduklarını kavramalarında etkili olan anahtar kavramdır. Öğretmenler öğrencilere sadece iyi okuyucular

tarafından kullanılan okuma stratejileri repertuarı sağlamamalıdır çünkü okuma stratejileri tek başına okuduğunu anlamının etkililiğini sağlamaz. Öğrencilere bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacaklarının farkına varmalarını sağlayıcı etkinlikler sunulmalıdır.

5. Öğrencilere okuduğunu anlama becerisi ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak kazandırılmaktadır. Öğrenim sürecinin bu aşamasında öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde kullanılacak çeşitli yaklaşımlar, uygulamalar, stratejiler hakkında gerek kuramsal gerekse uygulamaya dönük yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir. Yapılan bir araştırma önemli bir faktörü vurgulamıştır: Stratejik öğrenen olmayı öğrenmek gelişimsel ve öğretimsel bir süreçtir ve öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının gelişmesi öğretmen, öğretmenin uyguladığı metotlar ve kullandığı materyallerden etkilenir (Paris ve Paris, 2001). Bu sebeple üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan özellikle ilköğretim kademelerinde derse girecek öğretmen adaylarına bilişsel farkındalık stratejileri, bu stratejilerin metinler üzerinde nasıl uygulanabileceğine yönelik bilgi verilmelidir.

6. Metin türü ve yapısı konusunda bilgi sahibi olan öğrencilerin metni tanımları, kavramaları, çözümlemeleri ve metindeki iletiyi bulmaları daha kolay olmaktadır. Türkçe öğretiminde metin türüne dayalı okuma eğitimi anlayışı benimsenmelidir. İlköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere öyküleyici ve bilgilendirici metinler hakkında bilgiler verilmeli, belirleyici özellikleri gösterilmeli, okuma yolları ve yöntemleri öğretilmelidir

5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırmada bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı olarak geliştirilen okuma eğitimi derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ve okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bilişsel farkındalık becerilerinin eğitim yaşantısının

tamamındaki önemli yeri göz önünde bulundurularak bilişsel farkındalık stratejilerinin yazma, dinleme, konuşma gibi diğer dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesindeki etkililiğini sınavan araştırmalar yapılabilir.

2. Araştırmada bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı gerçekleştirilen okuma eğitimi derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi tespit edilmiştir. Bunun yanında bilişsel farkındalık eğitimi alan öğrencilerin diğer dil becerilerindeki gelişimleri incelenebilir.
3. Yapılan araştırmalar öğrenim sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin okumalarında kullandıkları bilişsel farkındalık stratejisinin, bilginin kalıcılığına ve akademik başarı ortalamasına olan etkisine bakılabilir.
4. Bu araştırmaya yönelik olarak yapılan literatür taramasında bilişsel farkındalık ve bilişsel farkındalık stratejilerinin dil eğitimi ve matematik alanlarında yapılan çalışmalarla ilişkilendirildiği görülmüştür. Bilişsel farkındalık stratejilerinin diğer dersler ve öğrenme alanlarına sağlayacağı katkıları tespit etmeye yönelik deneysel ve betimsel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C. ve Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Acat, M. B. (1998). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Afflerbach, P. P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25, 31-46.
- Afflerbach, P.P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 31-46.
- Ağca, H. (1999). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aikman, C. ve O'Hear, M. F. (1997). Main idea: Writers have always used it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(3), 190-195.
- Akbayır, S. (2003). *Dil ve diksiyon yazılı ve sözlü anlatım bozuklukları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-754.
- Akdur, T. E. (1996). *Effect of collaborative computer based concept mapping on students physics achievement, attitude toward physics, attitude toward concept mapping and metagognitive skills at high school level*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım- kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 53, 7-13.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 49-58.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Al-Melhi, A. M. (1999). *Analysis of Saudi college students' reported and actual reading strategies along with their metacognitive awareness as they read in English as a foreign language*. Unpublished PhD dissertation, Michigan State University.
- Alpay, M. (1991). *Kütüphane: Dünyü yarına bağlayan köprü*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi.
- Al-Tamimi, N. O. M. (2006). *The effect of direct reading strategy instruction on students' reading comprehension, metacognitive strategy awareness, and reading attitudes among eleventh grade students in Yemen*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Malezya: Universiti Sains Malaysia.
- Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48(1), 35-44.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory*. Singapore: Wiley.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 90-102.
- Aral, A. O. (1999). *Guessing and metagognitive knowlege*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, S. (2000). *Uygulamalı kompozisyon öğretimi*. Ankara: Günce Yayıncılık.

- Ashcraft, M. H. (1994). *Human memory and cognition*. New York: Harper Collins.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atabey, İ., Koç, S., Yeniçeri, H., Ülker, Ç. ve Yağcı, İ. (2007). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Auerbach, E. R. ve Paxton, D. (1997). It's not the English thing: Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 32(2), 237-261.
- Aulls, M. W. (1978). *Developmental and remedial reading in the middle grades*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ay, S. (2003). *Okuma stratejileri ile çoklu zekâ kuramının ilişkilendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, L. ve Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills of reading. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil ve P. Mosenthal (eds.), *Handbook of reading research* (ss. 353-394) içinde, New York: Longman.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baraz, T. ve Özdemir, E. (1991). *Türk dili ve edebiyatı yazın türleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Ders Kitapları.

- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *Modern Language Journal*, 72, 150-162.
- Başer, M. (2006). *İşbirlikçi öğrenme modeli ve yabancı dil okuma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baumann, J. F. (Autumn, 1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 93-115.
- Baumann, J. F., Jones, L. A. ve Seifert-Kessell, N. (1993). *Monitoring reading comprehension by thinking aloud* (Instructional Resource No. 1). Athens, GA: University of Georgia and University of Maryland, National Reading Research Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED360612).
- Baumann, J. F., Seifert-Kessell, N. ve Jones, L. (1987, December). *Effects of think-aloud instruction on elementary students' ability to monitor their comprehension*. Paper presented at the National Reading Conference, St. Petersburg, FL.
- Baumann, J.R. & Schmitt, M.C. (1986), The what, why, how, and when of comprehension instruction. *The Reading Teacher*. 39, 640-646.
- Bayraktar, N., Ercan, Y., Bulan, H. İ., vd. (2008). *Türk dili yazılı anlatım-sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bedir, H. (1998). *Türk öğrencilerin okuma anlama yetilerinde bilişsel öğrenme stratejileri kullanmalarının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beishuizen, J., Asscher, J., Prinsen, F. ve Elshout-Mohr, M. (2003). Presence and place of main ideas and examples in study texts. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 291-316.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bereiter, C. ve Bird, M. (1985). Use of think aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2(2) 131-156.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim*, 185, 8-19.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: PegemA Yayıncılık,.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 18(193), 15-20.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Akara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bonds, C. W., Bonds, L. G. ve Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *Clearing House*, 66 (1) 56-59.
- Borkowski, J. G. ve Kurtz, B. E. (1987). Metacognition and executive control. J. Borkowski ve J. Day (eds.), *Intelligence and cognition in special children: Perspectives on retardation, learning disabilities, and giftedness* (ss.123-152) İçinde, Norwood, NJ: Ablex.
- Bost, L. W. (2002). *Examining research to practice factors with teachers' use of reading comprehension strategies for middle school students with learning disabilities*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pennsylvania-USA: Pennsylvania State University, Department of Educational and School Psychology and Special Education.
- Broek, P., Lynch, S. J. ve Lndis, C. E. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 707-718.

- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. R. J. Spiro, B. C. Bruce ve W. F. Brewer (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (ss. 458-482) İçinde, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (ss. 65-116) İçinde, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. ve Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. J. H. Flavell, and E. M. Markman (eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (ss. 77-166) İçinde, New York: John Wiley and Sons.
- Buzan, T. (1974). *Use your head*. London: BBC Books.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubun desen ve veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Campbell-Beal, G. D., Hall, A. H. ve Napier, T. L. (1993, November). *The effects of S2RE a metacognitive learning strategy on the reading comprehension of elementary students*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Carr, E. ve Ogle, D. (1987). K-W-L Plus: A strategy for comprehension and summarization. *Journal of Reading*, 30, 628-631.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121-134.
- Carriedo, N. ve Alonso, J. (1996). Main idea comprehension: Training teachers and effects on students. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 128-153.
- Cemiloğlu, M. (1998). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

- Chan, L. K. S. (1991). Promoting strategy generalization through self-instruction training in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 427-433.
- Chin, C. ve Chia, L. G. (2004). Problem-based learning: Using students' questions to drive knowledge construction. *Science Education*, 88(5), 707-727.
- Clay, M. M. (1972). *Reading: The patterning of complex behavior*. Heinemann: Auckland, New Zealand.
- Collins, M. D. ve Cheek, E. H. (1999). *Assessing & Guiding Reading Instruction*. New York: The McGrawHill Companies, Inc.
- Columbia College of Missouri. *Reading for the main idea*. (www.ccis.edu/writingcenter/studyskills/mainidea.html, 20.05.2010 tarihinde erişildi).
- Costa, L. A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57-62.
- Coşkun, E. (2002a). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2002b). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Çakır, Ö. (1995). *Büyük ölçekli kuralların öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çelik, Y. ve Bulut, A. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının metinde ana fikri ve konuyu bulma becerileri üzerine bir değerlendirme*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri (20-22 Mayıs, Elazığ, ss. 204-206).
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (5), 109-129.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *The Journal of International Social Research*, 1(2), 83-93.
- Davey, B. ve Miller, D. (1990). Topicalization and the processing of expository prose by children: Mediating effects of cognitive styles and content familiarity. *Educational Psychology*, 10, 23-38.
- Day, J. D. ve Zajakowski, A. (1991). Comparisons of learning ease and transfer propensity in poor and average readers. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 421-426.
- Dedebali, N. C. ve Saracaoğlu, A. S. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 171-183.
- Demir, Y. (1994). Metin kavramı ve metin çözümlemesi üzerine bazı dikkatler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 65-70.
- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici metin türünün okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 245-254.

- Demirel, M. (1996). *Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: PegemA Yayıncılık,.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demir-Gülşen, M. (2000). *A Model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Heath Books.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 34-42.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılabilecek strateji ve teknikler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 137-154.
- Duffelmeyer, F. A. ve Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. *The Reading Teacher*, 45(3), 252-253.

- Duffy, G., Roehler, L. ve Rackliffe, G. (1986). How teachers' instructional talk influences students' understanding of lesson content. *Elementary School Journal*, 87, 3-16.
- Duffy, G., Roehler, L., Meloth, M., Vavrus, L., Book, C, Putnam, J. ve Wesselman, R. (1986). The relationship between explicit verbal explanation during reading skill instruction and student awareness and achievement: A study of reading teacher effects. *Reading Research Quarterly*, 21, 237-252.
- Duman, B. (2002). *Süreç-Temelli öğretimin ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Egelioglu, F. V. (1989). *Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erginer, E. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 6, 1-12.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Faber, J., Morris, J. D. ve Lieberman, M. G. (2000). The effect of note taking on ninth grade students' comprehension. *Reading Psychology*, 21, 257-270.
- Fielding, L. ve Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 51(5), 62-68.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fleener, M. ve Marek, E. (1992). Testing in the learning cycle. *Science Scope*, 6(15), 48-49.

- Foster, R. M. L. (1989). *The effects of metacognitive training on fifth and eighth graders' reading comprehension and metacognitive awareness*. (<http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI8925237>, 21.08.2011 tarihinde erişildi).
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning*(4th ed). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Garner, R. (1994). Metacognition and executive control. R. B. Ruddell (ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (ss.715-732) İçinde, Newark, Delaware: International Reading Association.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goodman, K. S. (1976). Behind the eye: What happens in reading. H. Singer ve R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical Model and Process of Reading* (ss.470-496) İçinde, Newark, Delaware: International Reading Association.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Görgeç, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grabe, W. (1995). Dilemmas for the Development of Second Language Reading Abilities. J.C. Richards, A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (ss.276-286) İçinde, New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Published By Pearson Education.
- Graves, A. W. (1986). Effects of direct instruction and metacomprehension training on finding main ideas. *Learning Disabilities Research*, 1, 90-100.

- Griffin, C. C. ve Tulbert, B. L. (1995). The effect of graphic organizers on students' comprehension and recall of expository texts. *Reading and Writing Quarterly*, 11, 73-8.
- Gümüş, N. (1997). *Öğrenmeyi öğretmen in öğrenci erişisi, kalıcılığı ve akademik benliğine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, M. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Günay, M. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Güngör-Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gür al, M. M. (2000). *The role of teaching cognitive and metacognitive strategies in developing reading comprehension skills of foreign language learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gürses, R. (1996). Okuma anlama üzerine. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 28, 98-103.
- Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by ELT learners at advanced level*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamdan, A. R., Ghafar, M. N., Sihes, A. J. ve Atan, S. B. (2010). The cognitive and metacognition reading strategies of foundation course students in teacher education institute in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 13(1), 133-144.
- Hanbay, O. ve Tekin, Y. (2010). *Strateji öğretiminin okuduğunu anlama yetisine etkisi ve yabancı dil dersindeki akademik başarıya yansımaları*. X. Uluslararası Dil, Yazın ve Değişibilim Sempozyumu. 3-4-5 Kasım Gazi Üniversitesi.
- Hare, V. C., Rabinowitz, M. ve Schieble, K. M. (1989). Text effects on main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 24, 72-88.
- Haris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability, reading comprehension II*. (Comprehension Beyond the Sentence Level). New York: Longman 252-253.
- Harp, S. F. ve Mayer, R. E. (1998). How seductive details do their damage: A theory of cognitive interest in science learning. *Journal of Educational Psychology*, 90, 414-434.
- Hassan, F. (2003). *Metacognitive strategy awereness and reading comprehension*. (<http://www.melta.org.my/ET/2003/2003-16.pdf>, 21.08.2011 tarihinde erişildi).
- Hennings, D. G. (1991). Essential reading: Targeting, tracking, and thinking about main ideas. *Journal of Reading*, 34(5), 356-353.
- Hrbáčková, K. ve Švec, V. (2005). The impact of metacognitive strategies on reading comprehension in an early literacy wokshop. *The New Educational Review*, 5(1), 69-78.

- Huffman, L. (1998). Spotlighting specifics by combining focus question with K-W-L. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41, 470.
- Huitt, W. (1997). Metacognition. *Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. (<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn.html> 12.04.2010 tarihinde erişildi).
- İnal, B. (2007). Akademik amaçlı okuma izlencesi oluşturmadaki temel kriterler. *Çankaya Üniversitesi Fen –Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 49-59.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediniminin eğitimsel işlevi. *Tömer Dil Dergisi*, 70, 5-18.
- Jacobowitz, T. (1990). AIM: A metacognitive strategy for constructing the main idea of text. *Journal of Reading*, 33(8), 620-624.
- Jacobs, J. E. ve Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K. ve 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 and Writing Quarterly*, 91, 345-356.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K. ve Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *Journal of Special Education*, 34(3), 127-139.
- Johns, J. L. (1980). First graders' concepts about print. *Reading Research Quarterly*, 15, 539-549.
- Johnston, P. H. ve Afflerbach, P. P. (1985). The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction*, 2, 207-232.
- Joseph, N. (2003). Metacognition in the classroom: examining theory and practice. *Pedagogy*, 3(1), 109-113.

- Just, M. ve Carpenter, P. A. (1992). Capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122-149.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karabay, A. ve Kayıran-Kuşdemir, B. (2010). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 110-117.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınları.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 58-80.
- Kartal, E. ve Özteke, H. Ç. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 372- 380.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keçeci, T. (2003). *Lise yardımcı-üniversiteye hazırlık Türkçe*. Ankara: Tümay Yayınları.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2003). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kıroğlu, M. K. (2002). *Anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- King, A. (1989). Effects of self-questioning training on college students' comprehension of lectures. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 366-381.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kirby, J. R. (1988). Style, strategy and skill in reading. R. R. Schmeck (ed.), *Learning styles and learning strategies* (ss. 229-274) İçinde, New York: Plenum Press.
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, K. (1998). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Krulik, S. ve Rudnick, J. A. (1980). *Problem solving: A Handbook for teachers*. Toronto: Allyn & Bacon, Inc.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük-Özcan, Z. Ç. (2000). *Teaching metacognition strategies to 6th. grade students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Lambert, M. A. (2000). Using cognitive and metacognitive learning strategies in the classroom. *Preventing School Failure*, 44, 81-82.
- Lawson, M. (1985). Metacognition. J. Biggs ve J. Kirby (eds.), *Cognitive Strategies* (ss.169-182) İçinde, New York: Academic.

- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.
- Livingston, J. A. (1996). *Effects of metacognitive instruction on strategy use of college students*. Unpublished manuscript, State University of New York at Buffalo.
- Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An overview*. (<http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>, 20.07.2011 tarihinde erişildi).
- Lodico, M. G., Ghatala, E. S., Levin, J. R., Pressley, M. ve Bell, J. A. (1983). The effects of strategy-monitoring on children's selection of effective memory strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 263-277.
- Malone, L. D. ve Mastroieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58, 270-279.
- Mayer, R. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63.
- McAleese, R. (1998). *Coming to know: The Role of the concept map - mirror, assistant, master?* CD-ROM proceedings. Euroconference: New Technologies for Higher Education. 16-19 September. Aveiro University, Aveiro, Portugal.
- McWhorter, K. T. (2004). *Efficient and flexible reading, 7/E*. Niagara County Community College: Longman.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.
- MEB (2010). *İlköğretim Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları, 5. Baskı.
- MEB (2010). *İlköğretim Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları, 5. Baskı.

- Meyer, B. J. F. ve Rice, G. E. (1984). The structure of text. P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil ve P. Mosenthal (eds.), *Handbook of reading resarch* (1, ss.319-351) İçinde, White Plains, New York: Longman.
- Mokhtari, K. ve Reichard, C.A. (2002). Assessing students's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Monos, K. (2003). *A study of the Engilish reading strategies of Hungarian university students with implications for reading instruction in an academic contxt.* (http://www.melta.org.my/Doc/MonosK_Eng_reading_strategies.pdf, 17.08.2011 tarihinde erişildi).
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-141.
- National Reading Panel. (2000). (<http://www.nationalreadingpanel.org>, 20.08.2011 tarihinde erişildi).
- Nolan, T. E. (1991). Self-questioning and prediction: Combining metacognitive strategies. *Journal of Reading*, 35(2), 132-138.
- Novak, J. ve Gowin, D. (1984). *Learning how to learn.* Cambridge: University Press.
- Ocasio, T. (2006). *A comparison of two instructional programs to develop strategies to improve reading comprehension.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Newyork: Widener University, Faculty of the School of Human Service Professionals.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.

- Osman, M. E. ve Hannapin, M. J. (1994). Effects of advance questioning and prior knowledge on science learning. *Journal of Educational Research*, 88(1), 5-13.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies what every teacher should know*. New-York: Newbury House Publishers.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim bilimleri ölçme ve değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları, Ankara: Meteksan.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özışık, A. (1997). *İlköğretim 6. sınıflarda Türkçe öğretiminde yeni teknikler kullanarak metin anlamayı geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palincsar, A. S. ve Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-29.
- Paris, S. G. ve Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Paris, S. G. ve Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.

- Paris, S. G., Cross, D. R. ve Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. ve Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. R. B. Ruddell (ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (ss.788-810) İçinde, Newark, Delaware: International Reading Association.
- Paris, S.G. ve Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. B. F. Jones ve L. Idol (eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (ss.15-51) İçinde, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peirce, W. (2003). Metacognition: Study strategies, monitoring, and motivation. A greatly expanded text version of a workshop presented November 17, 2004, at Prince George's Community College (<http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>).
- Piaget, J. (1970). Psychology and epistemology. New York: Grossman.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pressley, M. ve Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. ve O'Sullivan, J. T. (1985). Children's metamemory and the teaching of memory strategies. D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon ve T. G. Waller (eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (ss.111-153) İçinde, Orlando, FL: Academic Press.
- Pressley, M., Ghatala, E. S., Pirie, J. ve Woloshyn, V. E. (1999). Being really, really certain you know the main idea doesn't mean you do. *National Reading Conference Yearbook*, 39, 249-256.

- Radoyevic, N. (2006). *Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, St. Catharines, Ontario: The Brock University.
- Reid, J. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research*, 9, 56-62.
- Rich, R. Z. ve Blake, S. (1994). Using pictures to assist in comprehension and recall. *Intervention in School and Clinic*, 29(5), 271-275.
- Rinehart, S. D., Stahl, S. A. ve Ericson, L. G. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 21, 422-438.
- Rosenshine, B. ve Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. Steven A. Stahl ve David A. Hayes (eds.), *Instructional Models In Reading* (ss.85-107) İçinde, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rozan, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 7 (39), 19-23.
- Salembier, G. B. (1999). SCAN and RUN: A reading comprehension strategy that works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(5), 386-395.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(9), 141-155.
- Sallı, A. (2002). *Teacher's perceptions of strategy training in reading instruction*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sayram, C. (1994). *Effects of a combined-metacognitive strategy training on University EFL students' comprehension and retention of academic reading texts*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Schooren, R., Hulstijn, J. ve Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48 (1), 71-106.
- Schorzman, E. M. ve Cheek, E. H. (2004). Structured strategy instruction: Investigating an intervention for improving sixth-grades2 reading comprehension. *Reading Psychology*, 25, 37-60.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheorey, R. ve Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Singer, H. ve Donlan, D. (1982). Active comprehension: Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly*, 17(2), 166-186.
- Soydan, Ş. (2001). *Development of instruments for the assessment of metacognitive skills in mathematics: An alternative assessment attempt*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Stevens, R. J. (1988). Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 21-26.
- Susar, F. (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, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sümbül, A. M. (1998). *Farklı öğrenme stratejilerinin başarı, tutum, okuduğunu anlama ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Swanson, P. N. ve De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 209-218.
- Şen, S. H. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenöz, C. (1999). *Almanca ve Türkçede metin türü olarak yazın*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tansel, F. A. (1962). *İyi ve doğru yazma usûlleri II. Kompozisyon*. Ankara: Millî Kültür Yayınları.
- Tansel, F. A. (1987). *İyi ve doğru yazma usûlleri III*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Taraban, R., Ryneerson, K. ve Kerr, M. S. (2000). Metacognition and freshman academic performance. *Journal of Developmental Education*, 24(1), 12-20.
- Taylor, S. (1999). Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abilities. *Journal of College Reading and Learning*, 30(1), 34-45.
- Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph. *Journal of Educational Psychology*, 8, 323-332.
- Tinker, M. A. ve McCullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading*. (Third edition). New York: Appleton-Century- Crofts.
- Tomitch, L. M. B (2000). Teaching main ideas: Are we really ‘teaching’? *Linguagem & Ensino*, 3(1), 45-53.
- Tomitch, L.M.B.(1995). *Reading: Text organization perception and working memory capacity*. UFSC: Unpublished Ph.D. Dissertation.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tosun, M. (1996). *Metin türleri bağlamında çeviri problemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>, 10.08.2011 tarihinde erişildi).
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Zile-Tamsen, C. M. (1996). *Metacognitive self-regulation and the daily academic activities of college students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, State University of New York at Buffalo.
- Victor, A. M. (2004). *The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Graduate College of the Illinois Institute of Technology.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, D. (2009). Factors affecting the comprehension of global and local main idea. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 34-52.
- Weir, C. (1998). Using embedded questions to jump-start metacognition in middle school remedial readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 4, 458-467.
- Wellman, H. M. (1985). The origins of metacognition. D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon ve T. G. Waller (eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (ss.1-31) İçinde, New York: Academic.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Williams, J. P. (1988). Identifying main ideas: A basic aspect of reading comprehension. *Topics In Language Disorders*, 8(3), 1-13.
- Williams, J. P., Taylor, M. B. ve Ganger, S. (1981). Text variations at the level of the individual sentence and the comprehension of simple expository paragraphs. *Journal of Educational Psychology*, 73, 851-865.
- Williams, M. W., Blythe, T., White, N., Li, J., Gardner, H. ve Sternberg, J. R. (2002). Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review*, 22, 162-210.
- Winograd, P. N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 19(4), 404-425.
- Wixson, K. K., Bosky, A. B., Yochum, M. N. ve Alverman, D. E. (1984). An Interview for assessing students' perceptions of classroom reading tasks. *The Reading Teacher*, 37(4), 346-352.
- Wong, B. Y. L. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55(2), 227-268.

- Yağcıoğlu, S. ve Değer, A. C. (2002). *Üstbilişsel okuma becerilerinin kazandırılması üzerine bir atölye çalışması*. 2. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumunda sunulan bildiri (ss.34-43), İstanbul: Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2005). *Eğitim fakülteleri ve beden eğitimi yüksek okulları için Türkçe yazılı anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yakupoglu, F. (1998). *The effec of strategy training on Turkish EFL students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaman, E. ve Köstekçi, M. A. (2006). *Üniversiteler için örnekli-uygulamalı Türk dili ve kompozisyon*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi (İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yavuz, H. (1996). *Denemeler*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Yazar, U. (2001). *Teaching reading effectively with reading strategies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, K. (2006). Hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde hikâyenin yüzü stratejisinin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 20, 229-241.
- Yeung, S. (1991). Reading comprehension instructions re-considered. *Primary Education*, 1(1), 55-60.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. C. Yıldız (ed.), *Okuma ve Anlama Öğretimi* (ss. 115-152) İçinde, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). Biliş ötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 279-298.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

Zhang, Y. *The effects of metacognitive awareness on readers' comprehension: Additional evidence for acquisition-based reading instruction*. (<http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/zhangyuanzhong.pdf>, 24.11.2011 tarihinde erişildi).

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Değerli öğrenciler, bu ankette sıralanan maddeler, insanların bilimsel veya okulla ilgili herhangi bir metni okurken yaptıkları bazı eylemlerle ilgilidir. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra onunla ilgili size uygun gelen davranışın sıklığını belirten kutuya (X) işareti koymanızdır.

Dikkat: Bu ankette *Doğru* veya *Yanlış* diye bir cevap seçeneği yoktur. Önemli olan, maddeleri tek tek okuyup onunla ilgili size uygun olan eylemi belirten şıkki işaretlemektir.

1. Sınıfı: 6 (), 7 (), 8 ()
 2. Cinsiyeti: Erkek () Kız ()

Madde No.	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman Yapmam	Nadiren Yapırım	Bazen Yapırım	Genellikle Yapırım	Her zaman Yapırım
M1	Okuduğum zaman kendime bir okuma amacı belirlerim.					
M2	Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için okurken not tutarım.					
M3	Anlama gücümü artırmak için önceki bilgilerimi harekete geçiririm.					
M4	Metin zor geldiğinde anlama düzeyimi artırmak için sesli okurum.					
M5	Metnin konusunu, ne ile ilgili olduğunu anlamak için gözden geçiririm.					
M6	Okurken anladığımdan emin olmak için dikkatli okurum.					
M7	Okuduğum metnin okuma amacıma uygun olup olmadığını sorgularım.					
M8	Okurken metnin başlığı ve alt başlıklarını gözden geçiririm.					
M9	Okurken metnin uzunluğu, yapısı, türü gibi genel özelliklerini gözden geçiririm.					
M10	Okurken dikkatim dağılınca, okuduğum kısma dönmeye çalışırım.					
M11	Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen önemli bilgilerin altını çizer veya yuvarlak içine alırım.					
M12	Metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliğini sorgularım.					
M13	Okumaya başlamadan önce metinde hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm.					
M14	Okurken anlamama yardımcı olması için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarını kullanırım.					
M15	Okuduğumu anlamakta zorlanınca, metin üzerinde iyice yoğunlaşıyorum.					
M16	Okurken anlamama yardımcı olması için metindeki şekil, resim, tablo gibi görsellerden yararlanırım.					
M17	Okurken belli aralıklarla durarak ne anladığımı düşünürüm.					
M18	Okurken anlama düzeyimi artırmak için bağlama yönelik (bağlaç, edat, zarf gibi) ipuçlarından yararlanırım.					
M19	Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.					

Madde No.	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman Yapmam	Nadiren Yapırım	Bazen Yapırım	Genellikle Yapırım	Her zaman Yapırım
M20	Okuduğumu hatırlamak için metinde işlenen bilgiyi resim, şema, tablo gibi şekillerle görselleştiririm.					
M21	Metinde önemli bilgiyi tanımlayan kalın ve italik yazılara, noktalama işaretlerine dikkat ederim.					
M22	Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek değerlendiririm.					
M23	Metinde işlenen düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni tekrar gözden geçiririm.					
M24	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce anladıklarımı kontrol ederim.					
M25	Okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.					
M26	Metni anlamak zor geldiğinde, anlama düzeyimi artırmak için tekrar okurum.					
M27	Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.					
M28	Metin hakkındaki tahminlerimin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol ederim.					
M29	Metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışırım.					
M30	Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.					
M31	Okuduğum metne göre bir okuma hızı belirlerim.					
M32	Metni kavrayıp kavramadığımı denetlemek için okuduğumu başkalarıyla tartışırım.					

Test 2.1

Bir gün, Afgan Sultanı, yardımcısını çağırmış yanına:

— Haydi, koruyucularımı topla, şöyle bir köyleri dolaşalım. Bakalım halkımız ne âlemde[1], neler yapıyor, görelim...

Sultanın yardımcısı toplamış adamlarını, hazırlamış sultanın atını ve çağırmak için gitmiş sultanın odasına:

— Adamlarınız ve atınız hazır efendim. İstedığınız zaman yola çıkabilirsiniz.

Bir süre sonra çıkmışlar yola. Saraydan oldukça uzak, ağaçlıklı bir yerden geçerken çok yaşlı bir adamla karşılaşmışlar.

Yaşlı adam, küçük bir fidanı dikmeye çalışıyormuş. Sultan durdurmuş atını:

— Ey sakallı adam, bu boğucu sıcakta ne dikmeye çalışıyorsun? Artık senin bir köseye çekilip[2] dinleneceğin günler çoktan gelmiş. Oysa sen hâlâ çalışıyorsun. Sonra bu fidanın büyüüp de sana meyve vereceği günleri görüp göremeyeceğini de kimse şimdiden bilemez, demiş.

Yaşlı adam gülümseyerek şöyle yanıtlamış sultanı:

— Ey büyük efendim, bu dünya böyle kurulmuş. Biri dikey ağacı, bir başkası da toplar meyvesini. Sonra sultanım, ben bu ağacın meyvesini toplayacağım, inanıyorum buna.

Yaşlı adamın bu yanıtı, sultanın çok hoşuna gitmiş, çıkarıp bir kese altın vermiş.

— Gördünüz mü sultanım, demiş yaşlı adam aynı güler yüzlülükle. Benim ağacım daha şimdiden meyvesini vermeye[3] başladı.

Yaşlı adamın bu sözleri sultanın daha çok hoşuna gitmiş[4] ve bir kese altın vermiş yeniden.

Yaşlı adam, ikinci kese altını alırken şöyle demiş:

— İşte sultanım, diğer ağaçlar yılda bir kez meyve verirler; ama benimkisi dikilir dikilmez ikinci meyvesini de verdi.

Çok gülmüş sultan bu sözlere ve yaşlı adama üçüncü altın kesesini verdikten sonra adamlarına dönmüş:

— Haydi, gidelim artık, bu aksakallı adamın yanında kalacak olursak sultanlığın hazinesi bitecek, demiş.

SORULAR

1-Metinde geçen “ne âlemde[1]” sözü yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?

- A) Nerede
- B) Nasıl
- C) Ne yiyor
- D) Ne çalışıyor

2-Metinde geçen “köseye çekilmek[2]” deyimini hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) İçine kapanmak
- B) Yalnız kalmak
- C) Hayattan beklentisi olmamak
- D) Hiçbir iş yapmamak

3-Metindeki “meyve vermek[3]” söz öbeğinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Lezzet vermek
- B) Emek vermek
- C) Ürün vermek
- D) Kazandırmak

4-Metinde geçen “hoşuna gitmek[4]” ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Onlarla tatile gitmeyi düşünmüyorum.
- B) Yaptığı uzun konuşma beni sarmadı.
- C) Aradığım kitabı kütüphanede buldum.
- D) Yeni ayakkabılarını çok beğendim.

5-Sultan yaşlı adama neden altın vermiştir?

- A) Fidan dikmeyi sevdiği için
- B) Güzel ve etkileyici konuştuğu için
- C) Başkalarının iyiliğini düşündüğü için
- D) Yaşlı ve kimsesiz olduğu için

6- Okuduğunuz metinde aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılabilir?

- A) Her yaşta, insanların yararına işler yapılabilir.
- B) Yaşlı adamın paraya çok ihtiyacı vardır.
- C) Yaşlıların yaptığı işler daha kıymetlidir.
- D) Sevgiyle yetiştirilen ağaçlar daha çok meyve verir.

7-Hikâyedeki yaşlı adam için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Yararlı işler yaptığı
- B) Çalışkan olduğu
- C) Etkileyici konuştuğu
- D) Bencil olduğu

8-Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Yaşlı Adam ve Sultan
- B) Sultanın Hazinesi
- C) Çalışmanın Yararları
- D) Meyveli Ağaç

9-Metinde işlenen konu, aşağıdakilerin hangisinde tam olarak verilmiştir?

- A) Sultanın cömertliği
- B) Yaşlıların çalışkanlığı
- C) Bencil olmadan çalışmak
- D) Sultanlığın hazinesi

Test 2.2

Üç sene evvel Ayvalık'tan Balıkesir'e geliyordum. Yarı yolda bir kamyonu tesadüf ettim ki tıpkı bayramlarda cinci meydanına kurulan eski salıncıklara benziyordu. Dört tarafında oturaklar, ortasında gene iki oturak... Kenarlarında, çocuklar düşmesin diye tirabzan biçiminde yeşile, kırmızıya, sarıya boyanmış korkuluklar...

Fark yalnız şuradaki birbirinin kucağında oturan bayram çocukları otuzar, kırkar, ellişer yaş ihtiyarlamışlar. Bir de yandan yana sallanacakları yere, aşağıdan yukarı hopluyorlar. Sonra bayram elbiseleri artık çok eskimiş, çok paramparça olmuş... Fakat ne ziyanı[1] var! Gönüller şen olsun. Bu araba, mihneti[2] kendine zevk etmiş peygamber ahlâklı Anadolu fakirinin arabasıdır. Maksat, günlerce sürecektir bir yolu üç beş saatte aşmak, ayağı yerden kaldırmak[3] değil mi? Pekâlâ güle eğlene gidiliyor... Allah bunu da aratmasın!

Yol kenarında bekleyenler için “Ya kamyonunda yer bulunmazsa! [4]” korkusu da yoktur. Onlar, çok kere zerzevat arabası gibi tepeleme dolu gelir. Fakat, “Yer yok” diye müşterinin çevrildiği görülmüş şey değildir.

Bir ses, “Az müsaade. Az sıkışalım.” diye bağırır. Arabanın içinde hafif bir çalkantı olur. Öndeki jandarma neferinin kucağına bir çocuk yahut kuzu, delikanlı bir oğlun dizine ihtiyar anası oturtulur. Kamyonun patronu içeriden çamurluğa, çamurlukta seyahat eden şoför yamağı kamyonun üstündeki denkler, fiçılar arasına çıkar; öylece yeni yolculara ve yüklerine de yer açılmış olur.

Biraz ötede iki, üç kişi daha mı el salıyor? Gene korkmayın! Onlara da Allah'ın izniyle yer bulunacak, hatırları hoş edilecektir[5]. Allah'ın izniyle diyorum; çünkü bu kadar az yere bu kadar insan aldırarak fizik kanunlarına sığmaz[6]; ancak Allah'ın izniyle kabildir.

İstanbul tren yahut vapurunda hele bir kimseyi biraz sıkıştırın; hemen çarpılır, çay semaveri gibi oturduğu yerde fıkr fıkr kaynamaya[7] başlar. Anadolu kamyon yolcusu kamyonu yeni adam almak için sıkıştırıldıkça darılmıyor, kızıyor[8]. “Başkasının kârı için ben niye rahatsız olayım?” demeyi aklından geçirmiyor[9].

Yanında yer açmaya çalışırken gösterdiği gayrete, güler yüze bakılırsa hatta bunda bir zevk, kendini daima ihmal etmiş, hayatını başkalarının saadeti için harcamaya almış bir insanın zevkini de duyuyor.

10- “ziyan[1]” ve “mihnet[2]” sözcüklerinin yerine hangileri getirilebilir?

- A) Zarar- hüzn
- B) Fayda-huzur
- C) Zarar-sıkıntı
- D) Sorun-sıkıntı

11-Metinde geçen “ayağı yerden kaldırmak[3]” deyimini ile anlatılmak istenilen nedir?

- A) Yürümek
- B) Bir yere araçla gitmek
- C) Yolculuğa başlamak
- D) Hızlanmak

12- “yer bulmak[4]” söz öbeği metinde hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Kamyon yolculuğunun tercih edilmesi
- B) Kamyon kasalarının geniş olması
- C) Kamyonunda oturacak alanın bulunması
- D) Kamyon yolcularının sevgisi

13- Metinde geçen “hatırları hoş etmek[5]” ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Çevre temizliğine verdiğiniz önem takdir edildi.
- B) Gençlerin başarısı gelecek konusunda beni umutlandırıyor.
- C) Odadaki ağır koku misafirleri rahatsız etti.
- D) Torununun ziyareti yaşlı adamı sevindirmişti.

14- “fizik kanunlarına sığmaz[6]” ifadesi ile metinde anlatılmak istenen nedir?

- A) Kamyonunda yer bulabilme korkusu
- B) Kamyonların salıncıklara benzemesi
- C) Yolcuların kamyonu sığması
- D) Anadolu'da insanların taşınması

15- “fıkr fıkr kaynamak[7]” söz grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Huzursuz olmak
- B) Sinirlenmek
- C) Endişelenmek
- D) Canı sıkılmak

16- “kızmak[8]” sözcüğü yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilebilir?

- A) Küplere binmek
- B) Etekleri tutuşmak
- C) Nefesi kesilmek
- D) Dudağı uçuklamak

17-Metinde geçen “aklından geçirmek[9]” deyimini yerine aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olur?

- A) Düşünmek
- B) İnanmak
- C) Zannetmek
- D) Kabullenmek

18-Yazarın metni yazmaktaki amacı nedir?

- A) Şehir insanlarına kızgınlığını anlatmak.
- B) Anadolu insanının hoşgörüsünü anlatmak.
- C) Anadolu insanının sıkıntılarını anlatmak.
- D) Bir anısını okuyucuyla paylaşmak.

19-Yazar kamyonu hangi yönüyle bayramlardaki salıncıklara benzetmektedir?

- A) Binmek için bekleyenlerin oluşu
- B) Binen insanların yaşları
- C) Kamyon kasasının şekli
- D) İnsanları eğlendirışı

20-Metinde Anadolu insanının en çok hangi özelliği vurgulanmıştır?

- A) Doğallığı
- B) Dostluğu
- C) Konukseverliği
- D) Hoşgörüsü

Test 4.1

Düşünce çatışmaları beni ne kırar ne yıldırır sadece dürtükler, kafamı çalıştırır. Eleştirilmekten kaçırız. Oysaki bunu kendiliğimizden istememiz, gelin, bizi eleştirin dememiz gerekir.

Biri çıkıp bizim düşüncemizin tersini söyledi mi onun doğruyu söyleyip söylemediğine değil, doğru yanlış, kendi düşüncemizi savunmaya bakarız. Bizi düzeltmek isteyen kollarımızı açacak yerde yumruklarımızı sıkıyoruz. Ama ben dostlarıma bana sert[1] davranmasını istiyorum. “Sen bir budalasın, saçmalıyorsun!” desinler bana. Ben, dostlar arasında açık, yığıtçe konuşulmasını isterim. Dostların düşünceleri neyse sözleri de o olmalı.

Dostluk kavgacı olmadı mı sağlam ve cömert[2] de değildir. Nazlı, yapmacık bir hava[3], birini kırma korkusu dostluğa rahat nefes aldırılmaz[4]. Bana çatıldığı zaman öfkem değil, dikkatim uyanır. Bana çatandan[5] bir şeyler öğrenmeye can atarım. Doğruyu bulmak için her iki tarafın kaygısı olmalı. İnsan öfkelenmi düşünemez olur, aklından önce sinirleri işler. Tartışmalarda bahis tutuşmak[6] hiç de faydasız değildir. Doğrudan ayrıldık mı elle tutulur[7] bir şeyler kaybetmeliyiz.

Doğruyu hangi elde görsem sevinçle karşılar, uzaktan kokusunu alır[8] almaz silahlarını atar, teslim olurum. Fazla yukarıdan ve insafsızca olmadıkça yazılarıma çatılmasını hoş görmüş; çoğu kez karşımdakini kırmamak için yazdıklarımı istenen biçimi verdiğim olmuştur. Zararıma da olsa eleştirmeciye uysal davranmalıyım ki beni her zaman serbestçe uyarısın, kendimi düzeltmeme yardım etsin. Düzeltilmek herkesin ağına gittiği[9] için kimse kimseyi düzeltmeyi göze alamıyor[10]. Düşüncesini saklayarak konuşuyor çokları.

SORULAR

1- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “sert[1]” sözcüğü metindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Sert sözleriyle kalbimi kırdı.
- B) Domateslerin sert olanını seçtim.
- C) Dışarıda sert bir rüzgâr esiyor.
- D) Sert bakışlarıyla çocukları korkutuyordu.

2- Aşağıdaki deyimlerden hangisi metindeki “cömert[2]” sözcüğünün yerine kullanılabilir?

- A) Eli çabuk
- B) Eli açık
- C) Eli ağır
- D) Eli sıkı

3- Metinde geçen “yapmacık bir hava[3]” sözü ile anlatılmak istenilen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yalan söylemek
- B) Önem vermek
- C) Sahte davranmak
- D) Sadakatsiz olmak

4-Metinde geçen “dostluğa rahat nefes aldırılmaz[4]” ifadesi ile anlatılmak istenilen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Boşboğazca davranma
- B) Dostluğu öldüren tartışma
- C) Samimi bir dostluk kuramama
- D) Öfkeden doğru düşünememe

5-Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “çatmak[5]” metindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Sanki bana kızmış gibi kaşlarını çatı.
- B) Bahçede türkü söyleyip keyif çatıyordu.
- C) Ayrılık vakti gelip çatı.
- D) Gördüğü her yanıya çatardı.

6-Metinde geçen “bahis tutuşmak[6]” anlamına gelmektedir.

- A) bir konuda sözlü anlaşma yapmak
- B) bir konuda birinden şikâyetçi olmak
- C) bir konuda birini alaya almak
- D) bir konuda olay çıkarmak

7-Metinde geçen “elle tutulur[7]” deyimini ile anlatılmak istenilen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Soyut
- B) Somut
- C) Değerli
- D) Bilinçli

8-“kokusunu almak[8]” kelime grubu aşağıdaki cümlelerin hangisinde metindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Yaz yağmurlarında toprağın güzel kokusunu alırsınız.
- B) Başarılı bir gazeteci iyi haberin kokusunu alır.
- C) Yemeğin kokusunu alır almaz iştahım kabardı.
- D) Elime aldığım kitabın önce kokusunu almak isterim.

9-Metinde geçen “ağına girmek[9]” deyimini yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?

- A) İçerlemek
- B) Öfkelenmek
- C) Gücenmek
- D) Sinirlenmek

10- Metinde geçen “göze almak[10]” deyiminin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Eleştirilme hoşgörüsü olmak
- B) Eleştirme gücü olmak
- C) Eleştirilme korkusu olmak
- D) Eleştirme cesareti olmak

11- Yazar kendisine çatılmasını hoş görmüştür çünkü

- A) bunun kendisine yeni şeyler öğrettiğine inanmaktadır
- B) kendisine sert davranılması umurunda değildir
- C) inandığı düşüncelerini rahatlıkla savunabiliyor
- D) ona göre çoğu insan düşüncesini saklıyor

12- Metnin yazarı ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Farklı düşünceler duymak istiyor.
- B) Eleştirilere karşı kendini savunmuyor.
- C) Yanlış anlaşılmalara hoş görüyor.
- D) Eleştirilmekten hoşlanıyor.

13- Metinde asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sağlam bir dostluk için kavgacı olmalıyız.
- B) İnsan öfkelenmi doğruyu bulamaz.
- C) Doğruyu bulmak için kaygılı olmalıyız.
- D) Doğruyu bulmak için eleştiriye açık olmalıyız.

14-Metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hoşgörü
- B) Eleştiri
- C) Dostluk
- D) Doğruluk

Test 4.2.

Taşkent'e gece yarısına yakın indik. Havaalanı aydınlatılmış. Her yer çiçekle dolu. Sıcak ülkelere özgü renk renk iri yapraklı çiçekler. Başlarında işlemeli takkeleri ile hafif çekik gözlü Özbekler. Uçağın merdivenlerinden iner inmez uzunca boylu bir Özbek ile el sıkışıyoruz.

Özbekler güler yüzlü, cana yakın[1] kişiler. Bir sigara içimi, bekleme salonunda dinlendikten sonra Taşkent'e doğru yollandık. Taşkent'te bizlere büyük ve yeni bir yapı ayrılmıştı. Sıcağa karşı sıcak ve soğuk hava örgütü olan bir yapı. Sıcaklığın çoğu zaman kırk dereceyi bulduğu Taşkent'te başka türlü de olmazdı. Söylendiğine göre; bizim gittiğimiz günlerde olağanüstü sıcaklar baş göstermiş[2]. Taşkentliler de bunalar olmuşlardı.

Taşkent bir masal dünyasının bütün özelliklerini taşıyan ve buna rağmen çağımızın kentli olmak niteliğini yitirmeyen bir yer. Özbekistan'ın çeşitli kentlerinde bulunduk. Alabildiğine geniş pamuk tarlalarında, renk renk pamuk yetiştiriliyor. Gelişmiş bir sanayi bütün dünyaya traktör, biçerdöver gibi makineler satabiliyor. Gelişmiş, büyük bir sulama örgütü, çorak çölü, o yüz yıllardır su görmeyen çorak bir satranç tahtası gibi açtığı kanallarla yeşile boyanmış.

Taşkent ikiye ayrılıyor: Biri 'Köhne[3]Şehir' dedikleri eski Taşkent, öteki ise yepyeni bir anlayışla kurulan yeni Taşkent. Genç bir uzman bütün şehri bize gezdirdi. Hepimiz ter içindeyiz. Kurmakta olduğu kentin en ince noktalarını bilen uzman, büyük bir coşkunlukla yapılıcakları anlatıyor. Büyük blokların arasında açılmakta olan temelleri göstererek buraya dokuz katlı bir mağaza yapılacak diyor. Bir başka yere yeni bir otel, bir başka yerde yarıya gelmiş bir hastane, ötede yeni kültür evi, daha ötede bir halk evini gösteriyor. Sıcaktan bunalmazsak daha da gösterecekti. Sıcaktan yakındığımızı anlayınca bizi büyük suların fışkırdığı bir parka götürdü, geziye devam etmeyeceğimizi öğrenince de üzüldü. Hatta bir parça kızdı[4]. Yirmi beş, yirmi altı yaşlarında ancak vardı, yaptıklarını gösterememenin haklı kızgınlığı içindeydi. Ne var ki, o kadar çok özlediğim sıcaktan ben bile yılmıştım[5]. Atalarımızın neden oradan göç edip Ön Asya'ya geldiklerini iyice anladım. O çağlarda buralarda yaşamak kolay olmasa gerekti. Özbekistan, hiçbir şeyken, her şey olabilme[6] olanağının canlı bir örneği.

15- Metinde geçen "cana yakın[1]" deyiminin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Heyecanlı ve duyarlı
- B) Sabırlı ve sakin
- C) Sevimli ve içten
- D) Sakin ve fedakâr

16- Metinde geçen "baş göstermek[2]" deyimini yerine aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilebilir?

- A) Kavurmak
- B) Belirmek
- C) İşaretlemek

D) Isınmak

17- Cümlelerdeki altı çizili kelimelerden hangisi "köhne[3]" sözcüğüyle aynı anlama gelmektedir?

- A) Eski saati tamir etmek için çok uğraştı.
- B) Okulun kirli duvarlarını badana yaptık.
- C) Tatile gittiğimiz için bahçemiz bakımsız kaldı.
- D) Plansız işleri başına dertler açtı.

18- Metindeki "kızmak[4]" sözcüğü yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilemez?

- A) Burnundan solumak
- B) Küplere binmek
- C) Etekleri tutuşmak
- D) Sinir küpü olmak

- 1. Dilinde tüy bitmek
- 2. İple çekmek
- 3. Yaka silkme
- 4. Gına gelmek

19- Yukarıdaki deyimlerden hangileri metindeki "yılmak[5]" sözcüğü ile aynı anlamdadır?

- A) 1 ve 4
- B) 1,2 ve 3
- C) 1, 3 ve 4
- D) 3 ve 4

20- Metindeki "hiçbir şeyken, her şey olabilme[6]" sözü hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Özbekistan'da hava sıcaklığının eskiye göre daha yüksek olması.
- B) Ülkenin kültür, sağlık, sanayi ve tarım alanında gelişmesi.
- C) Ülke nüfusunun öncekinden daha hızlı artış göstermesi.
- D) Ülkedeki okur- yazar oranının her geçen gün artması.

21- Yazar ve arkadaşları geziyi yarıda bırakıyorlar.

- A) sıcaktan bunaldıkları için
- B) yürümek onları yorduğu için
- C) gezdikleri yerleri beğenmedikleri için
- D) uzmana kızdıkları için

22- Yazara göre atalarımızın Ön Asya'dan göç etme nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Su sıkıntısının başlaması
- B) Sanayinin gelişmemesi
- C) Bulaşıcı hastalıkların yaygın olması
- D) Bunalıcı sıcakların yaşanması

23- Yukarıdaki metne en uygun başlık hangisi olabilir?

- A) Özbeklerin Dostluğu
- B) Köhne Özbekistan
- C) Özbekistan'ın Gelişmesi
- D) Özbekistan'ın İklimi

Ek 2. Uygulamada Kullanılan Metinler

BİR MEKTUP

Sevgili Anneciğim ve Babacığım,

Bütün duygu ve düşüncelerimi dile getirebilseydim, size şunları söylemek isterdim:

Sürekli bir büyüme ve değişim içindeyim. Sizin çocuğunuz olsam da sizden ayrı bir kişilik geliştiriyorum. Beni tanımaya ve anlamaya çalışın.

Deneme ile öğrenirim. Oyunda, arkadaşlıkta ve uğraşlarımda bana özgürlük tanıyın. Beni her yerde, her zaman koruyup kollamayın. Davranışlarımdan sonuçlarını kendim görürsem daha iyi öğrenirim. Bırakın kendi işimi kendim göreyim. Büyüdüğümü başka nasıl anlarım?

Büyümeyi çok istiyorsam da ara sıra yaşımdan küçük davranmaktan kendimi alamıyorum. Bunu önemsemeyin ama beni de şımartmayın. Hep çocuk kalmak isterim sonra. Her istediğimi elde edemeyeceğimi biliyorum ancak siz verdikçe almadan edemiyorum. Bana yerli yersiz söz de vermeyin. Sözüniüü tutmayınca güvenim azalıyor.

Bana kesin ve kararlı davranmaktan çekinmeyin. Yoldan saptığımı görünce beni sınırlandırın. Koyduğunuz kurallar ve yasakların hepsini beğendiğimi söyleyemem. Ancak hiç kısıtlanmayınca da ne yapacağımı şaşırtıyorum. Tutarsız davrandığınızı gördüğümde hem bocalıyor hem de bundan yararlanmadan edemiyorum.

Öğütlerinizden çok davranışlarınızdan etkilendiğimi unutmayın. Beni eğitirken ara sıra yanlışlar yapabilirsiniz. Bunları çabuk unutturun. Ancak birbirinize saygı ve sevginizin azaldığını görmek beni yaralar ve sürekli tedirgin eder.

Çok konuşup çok bağırmanın. Yüksek sesle söylenenleri pek duymam. Yumuşak ve kesin sözler bende daha iyi iz bırakır. "Ben senin yaşındayken." diye başlayan söylevleri hep kulak ardı ederim.

Küçük yanlışlarıma büyük suçmuş, gibi başıma kakmayın. Bana yanlışla payı bırakın. Beni, korkutup sindirerek, suçluluk duygusu aşılayarak usandırmaya çalışmayın. Yaramazlıklarım için beni kötü çocukmuşum gibi yargılamayın.

Yanlış davranışlarım üzerinde durup onları düzeltin. Ceza vermeden önce beni dinleyin. Suçumu aşmadığı sürece cezama katlanabilirim.

Beni dinleyin; öğrenmeye en yakın olduğum zamanlar, soru sorduğum anlardır. Açıklamalarınız kısa ve öz olsun. Beni yeteneklerimi aşan işlere zorlamayın ama başarabileceğim işleri de yapmamı bekleyin.

Benden yaşamın üstünde olgunluk beklemeyin. Bütün kuralları birden öğretmeye kalkışmayın; bana süre tanıyın. Yüzde yüz dürüst davranmadığımı görünce ürkmeyin. Beni köşeye sıkıştırmayın; sonra yalana sığınmak zorunda kalırım.

Sizi çok bunaltsam bile soğukkanlılığınızı yitirmeyin. Kızgınlığınızı haklı görebilirim ama beni aşağılamayın. Hele başkalarının yanında onurumu kırmayın. Unutmayın ki ben de sizi yabancıların yanında güç duruma düşürebilirim.

Bana haksızlık ettiğinizi anlayınca açıklamaktan çekinmeyin. Özür dileyişiniz size olan sevgimi azaltmaz; tersine, beni size daha çok yaklaştırır. Aslında ben sizleri olduğunuzdan daha iyi görüyorum. Bana kendinizi yanlış ve erişilmez göstermeye çabalamayın; yanlışlığınızı görünce üzüntüm büyük olur.

Biliyorum ara sıra sizi üzüyor, belki de düş kırıklığına uğrattıyorum. Bana verdiklerinizin yanında benden istediklerinizin çok olmadığını da biliyorum. Yukarıda sıraladığım istekler size çok geldiyse birçoğundan vazgeçebilirim; yeter ki beni ben olarak seveceğinize olan inancım sarsılmasın.

Benden "örnek çocuk" olmamı istemezseniz, ben de sizden kusursuz anne baba olmanızı beklemem. Sevecen ve anlayışlı olmanız bana yeter.

Sizin çocuğunuz olarak dünyaya gelmek benim elimde değildi ama seçme hakkım olsaydı, sizden başka kimsenin çocuğu olmak istemezdim.

Sevgiler...

Çocuğunuz
Atalay YÖRÜKOĞLU

İSTANBUL LİSELİ KÜÇÜK HASAN

İstanbul Lisesi binasının sıvaları dökülmeye başlamıştı. Uzun zamandır boyanmayan okul binası, kir içinde kalmıştı. Yağmur ve kar, duvarlara nüfuz etmiş, bir romatizmalı hasta gibi nem ve rutubet duvarlarda ilerlemişti. Bu durum öğretmen ve öğrencileri üzüyordu.

Her gün okula gidip gelen öğrenciler, okullarının içler acısı hâlini görünce "Bir şeyler yapmalıyız." diye düşündüler. Okullarını kendileri boyamaya karar verdiler ve para toplamak için sözleştiler. Öğretmenleri de onların bu fikrine katılıp ellerinden geleni yapacaklarını ifade ettiler. Baharın bütün coşkusu ile geldiği bir ayda, ilk önce duvarları bir güzel temizlediler. Kabaran yerleri kazıdılar. Dökülen yerleri çimentoyla sıvadılar. Artık sıra boyaya gelmişti. Bunun için boyanacak renk hakkında karar verilmesi gerekiyordu. Bazıları mavi olsun dedi, bazıları yeşil, bazıları beyaz, bazıları da sarı. Sarı olmasını en çok Küçük Hasan istiyordu. Lise birinci sınıfa giden Hasan:

- Okulun her yanını sarıya boyayalım, dedi. Diğer arkadaşları ise:
- Neden, diye sordular.

Onun bu duygulu konuşması öğrenciler ve öğretmenler tarafından da benimsendi. Neticede okulun sarıya boyanmasına karar verildi ve işe başlandı. Sarı boya bulunarak öğrencilerin ve öğretmenlerin el birliği ile İstanbul Lisesi kısa sürede sarıya boyandı. Eski binanın yerinde şimdi yepyeni bir bina vardı.

Çanakkale Savaşı başlamış ve bütün hızıyla devam ediyordu. Kendilerini güneşe benzeten İstanbul Lisesi öğrencileri ve diğer gönüllüler vatan güneşinin batmaması için topraklara bir güneş gibi, bir yıldız gibi düşmeye karar vermişler, kuyrukta bekliyorlardı. Elbette gönüllü yazılan sadece İstanbul Lisesi öğrencileri değildi. Tıbbiyeliler de gönüllüydü.

İstanbul Lisesinden elli kadar öğrenci gönüllü olarak kabul edilmişti. Ancak birisi vardı ki yaşının küçük olması sebebiyle kapıdan geri çevrilmişti. Bu öğrenci Küçük Hasan'dan başkası değildi. Hasan bundan dolayı büyük üzüntü duyuyordu. Sonra okuluna döndüğünde, koca okulda sadece beş altı kişi kaldıklarını görünce hayret etmişti. Kendisi de arkadaşlarıyla, ağabeyleriyle beraber cepheye gitmeyi istemişti.

Gerçekten Hasan yaşından da küçük gösteriyordu. Sarı saçları ve mavi gözleriyle, zayıf elleri ve kollarıyla hemen dikkati çekiyordu. Belki biraz daha yapılı olsaydı onu da alabilirlerdi ama ne yazık ki geri çevrilmişti.

Küçük Hasan yine de her gün okula gidiyor, birkaç öğretmeni ile birlikte ders işlemeye çalışıyordu. Öğretmenlerin tek düşüncesi cepheye giden öğrencilerdi. Onların boş sıralarına hüznle bakıyorlardı. Çok geçmeden şehit haberleri gelmeye başladı.

Gelen kara haberlerle sarsılan öğrenciler ve öğretmenler onların anısına bir şeyler yapmayı planlıyorlardı. Ama dua etmekten başka ellerinden bir şey gelmiyordu. Şehit haberlerini duydukça Küçük Hasan "Kapıları ve pencerelerin çerçevelerini siyaha boyayalım." diye bir teklifte bulundu. Onun bu teklifi diğer öğrenci ve öğretmenleri tarafından da beğenildi. İlk önce okulun ana kapısı siyaha boyanmaya başlandı. Daha sonra da giriş kapıları. Derken sıra pencerelere gelmişti. Birinci ve ikinci kattaki pencereler de siyaha boyandı. İstanbul Lisesi binası artık sarı siyahtı...

Bir süre sonra siyaha boyanacak yer de kalmadı. İşte bu arada Çanakkale'den gelen yaralıları hastaneler almaz oldu. İstanbul Lisesinin de hastaneye çevrilme zarureti doğdu. Kısa sürede sıralar birleştirilip yatak hâline getirildi.

Bu duruma en çok Küçük Hasan üzüldü. Şehit arkadaşlarının anısını yaşatmak istedikleri okulları hastaneye çevrilmişti. O da yaralılara yardım etmeye başladı. Çanakkale'ye hâlâ asker yollanıyordu.

Küçük Hasan, arkadaşlarının ve ağabeylerinin hatta öğretmenlerinin şehit düştüğü cepheye gitmek orada çarpışmak, cephede diğer öğrenciler gibi şehit düşmek istiyordu.

Ne zamandan beri tekrar gönüllü yazılmayı düşünüyordu. Bunun için sık sık Harbiye Nezaretinin olduğu Beyazıt'a gidiyor, son durum hakkında bilgi almaya çalışıyordu. Kendisine, "Çanakkale'de savaş olanca hızıyla devam ediyor. Yeni asker alımına yakında başlanacak." deniyordu.

Küçük Hasan ise ne yapıp edip Çanakkale'ye gidecekti. Bu duygu sadece Küçük Hasan'da değil, cepheye gidememiş ve askerliğe alınmamış öğrencilerin hepsinde vardı.

Küçük Hasan günlerdir düşünüp duruyordu. Artık ne olursa olsun gönüllü olarak kabul edilmeliydi. Yaşı artık gönüllük için uygundu.

Bir gönüllü dilekçesi yazdı.

"Ben İstanbul Lisesi öğrencilerinden Küçük Hasan. Yaşım tutmadığı için beni arkadaşlarımdan ayırmış, gönüllü olarak kabul etmemişsiniz. Şimdi ise yaşım gönüllü olmama engel değildir. Bu kez de beni gönüllü olarak almazsanız tek başıma Çanakkale'ye gitmeye kararlı olduğumu bildiririm.

Gönüllü olarak alınmam hususunda gereğinin yapılmasını arz ederim."

Çok geçmeden Küçük Hasan'a cevap geldi. Gönüllü olma isteği kabul edilmişti. Küçük Hasan o gün çok sevindi. Hemen öğretmenlerine gitti ve durumu bildirdi. Bu habere öğretmenleri hem üzülmüş hem de sevinmişlerdi. Küçük Hasan öğretmenlerinden ayrılırken:

– Hocam, sizlerden bir istirhamım var, dedi. Öğretmeni şaşırdı ve merakla sordu.

– Nedir Hasan'ım?

– Üzerimizde hakkınız vardır. Helal ediniz.

– Helal olsun Hasan'ım! Bizim hakkımız sizin gibi cepheye koşan öğrencilerin hakkı yanında çok küçük kalır. Asıl siz hakkınızı helal ediniz.

– Helal olsun!

Küçük Hasan uzaklaşırken onun arkasından bakan öğretmenin gözleri dolu dolu olmuştu. Âdetâ kimsenin duymamasını istemesine mırıldandı.

– Güle güle... büyük işler yapmak için büyük vazifeye soyunan Küçük Hasan, güle güle...

İstanbul Liseli Küçük Hasan, Kilye Koyu'na gelmişti. Bu koyda birçok asker durmadan cepheye akıyor, yaralananlar Akbaş'ta toplanma yerinde bekletiliyordu. Daha sonra gemilerle İstanbul'a yollanıyordu.

Küçük Hasan ise temmuz ayının sıcağında birliği ile Maydos'a doğru yürüyordu. Oradan da Kirte'ye (Alçıtepeye) geçecekti. Alınan haberlere göre birlik Zığındere Muharebesi'nde ihtiyat kuvveti olarak görev yapacaktı.

Küçük Hasan hızlı yürümeye çalışıyordu. Giydiği botlar ayağını vuruyordu. Elinde tuttuğu tüfeği neredeyse boyu kadardı. Bu yüzden tüfeğin ucu yürürken taşlara sürtüyordu ama yine de yürümeye devam ediyordu.

Küçük Hasan'ın başındaki enveriye bol geliyor, en hafif rüzgârda başında sağa sola dönüp duruyordu. Küçük Hasan hem tüfeğini tutmaya hem de sağa sola dönen enveriyasını düzeltmeye çalışıyordu. Yoruluyordu ama diğer askerler gibi hızla yürümeye gayret ediyordu. Fakat topuğuna vuran botlar hızla yürümesine her seferinde mâni oluyordu.

Birliğe on dakika mola verilmesi emredildi. Erler hemen sırtlarındaki çantalarını yere koydular. Tüfeklerini çattılar. Mataraları içinde sıcaktan kaynamış sularını içtiler. Bazı erler gibi Küçük Hasan da botlarını çıkarmış, ayağındaki yaraya bakıyordu. Yarasını bir bezle güzelce sardı. Sonra bir ağacın altında dinlenmeye başladı.

Küçük Hasan yürüyüşe başlayacakları sırada çantasında özenle sakladığı sarı kurdeleyi çıkardı ve sağ koluna bağladı. Sırasına girerek yürümeye başladı. Uzun bir yürüyüşten sonra Kirte'ye vardılar. Oradan da hiç dinlenmeden hemen sargı yerine yakın bir yerde siperlere girdiler.

Türklerin On Birinci Tümeni Fransızların hücumuna karşı koymaya çalışıyordu. Ancak durum gittikçe kritik hâle geliyordu. Bu yüzden de ihtiyat olarak belirlenen askerlerin de muharebeye sokulması icap etti. Küçük Hasan'ın içinde bulunduğu birlik de ileri hatlara sokuldu.

Fransızların üstüne doğru hızlı bir hücumla kalkmışlardı. Küçük Hasan da diğer erlerle taarruz ediyor, o cıvız ayaklarının bastığı yerlerin âdetâ titrediğini hissediyordu. Olanca gücüyle, süngüsü ileride olduğu hâlde "Allah!... Allah!..." diye bağırıp duruyordu. Şimdi Türk askerleri dağdan inen kayalar gibi Fransızlara karşı hücumla kalkmışlardı. Her erin sinirleri gerilmiş, saçları diken diken olmuş ve kalpleri sanki duracakmış gibi çarparcasına Fransızların üzerlerine atılıyordu. Haykırışlar toz duman içinde kayboluyordu sanki. Küçük Hasan ise bu hengâme içinde olanca gücüyle koşuyordu. İlk önce çekingen bir şekilde tetiğe giden eli daha sonra alışmıştı. Gücü yettiği kadar vuruşmaya gayret ediyordu.

İsmail BİLGİN

BAYRAK

Ey mavi göklerin beyaz ve kırmızı süsü...
 Kız kardeşimin gelinliği, şehidimin son örtüsü,
 Işık ışık, dalga dalga bayrağım.
 Senin destanını okudum, senin destanını yazacağım.

Sana benim gözümle bakmayanın
 mezarını kazacağım.
 Seni selamlamadan uçan kuşun
 yuvasını bozacağım.

Dalgalandığın yerde ne korku, ne keder...
 Gölgede bana da, bana da yer ver!
 Sabah olmasın, günler doğmasın ne çıkar.
 Yurda ay yıldızın ışığı yeter.

Savaş bizi karlı dağlara götürdüğü gün.
 Kızılığında ısındık,
 Dağlardan çöllere düşürdüğü gün.
 Gölgene sığındık.

Ey, şimdi süzgün, rüzgârlarda dalgalan;
 Barışın güvercini, savaşın kartalı...
 Yüksek yerlerde açan çiçeğim;
 Senin altında doğdum,
 Senin dibinde öleceğim.

Tarihim, şerefim, şiirim, her şeyim:
 Yer yüzünde yer beğen!
 Nereye dikilmek istersen,
 Söyle, seni oraya dikeyim!

Arif Nihat ASYA

ESKİCİ

Vapur rıhtımından kalkıp ta Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeğe gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar:

“Çocukcağz Filistin’de rahat eder.” dediler. Hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle fakat gönülleri ıslı, evlerine döndüler.

Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşusunun yardımı ile halasının yanına, Filistin’in ücra bir kasabasına gönderiliyordu.

Hasan vapurda eğlendi; gırl gırl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiye değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalar ile de güvertede yolcularını epeyce eğlendirmişti.

Fakat vapur şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı. Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul’daki gibi “Hasan gel!”, “Hasan git!” demiyorlardı; ismi değişir gibi olmuştu. Hassen şekline girmişti.

Hayfa’ya çıktılar ve onu bir trene koydular. Artık ana dili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan köşeye büzüldü, bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlığında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, daima susuyordu.

Fakat hem baştan başa çiçek açmış, hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti.

Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz karaydı; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cilayla kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu.

Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı, ne ağaç vardı ne dere ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile... Ağzlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı.

Hasan’ı bir istasyonda indirdiler. Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan bir kadın göğsünü bastırdı. Anasınınkindene benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülüverilen cansız bir göğüs...

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söyleştiler, güleştüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tikanıktı; susuyor, susuyordu. Öyle, haftalarca sustu. Anlamaya başladığı Arapça’yı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi tıkanmış olduğunu duyuyordu, yine susuyordu.

Hep sustu. Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceket, takkesi, kırmızı ayakkabıları vardı. Saçlarının ortası, el ayası kadar sıfır makineyle kesilmiş, alnına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık, hem çatal yerine dürümleyerek kullanmayı beceriyordu.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı.

Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacak iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. Torbasında da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu.

Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökül, parça parça ayakkabı dizdiler.

Satıcı iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşarak eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer, İstanbul’da gördüğü maymun gibi avurdandan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlaysına, deri parçalarını, pis bir suya koyup ıslatışına, pis çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu.

Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından ana dil ile sordu: “Çiviler ağzına batmaz mı senin?”

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan’ın yüzüne baktı. “Türk Çocuğu musun be?”

“İstanbul’dan geldim?”

“Ben de o taraflardan...İzmit’ten!”

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağır açık, pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade işine değil yüzüne de dikkatli bakmıştı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı

andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı.

Dişsizlikten peltek çıkan bir sesle tekrar sordu. “Ne diye düştün bu cehennemin bucağına sen?”

Hasan anladığı kadar anlattı.

Sonra Kanlıca'daki evlerini tarif etti; komşunun oğlu Mahmut'la balık tuttuklarını, anası doktora giderken tünele bindiklerini, bir kere de kapıya beyaz boyalı hasta otomobili geldiğini, içinde yataklar serili olduğunu söyledi. Bir aralık da kendisi sordu. “Sen niye buradasın?”

Öteki başını ve elini şöyle salladı, uzun iş anlamına... ve mırıldandı. “Bir kabahat işledik de kaçtık!” Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan...

Durmadan, dinlenmeden nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları taze, gevrek, billur sesiyle biteviye konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu. Eskici hem çalışıyor hem de arasıra, “Ha! Ya? Öyle mi?” gibi dinlediğini bildiren sözlerle onu söyletiyordu; artık erişemeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgârını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli hem yaşlı dinliyordu; geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu.

Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu. Fakat, nihayet bütün ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti.

Demirini topraktan çekti, kösesini dürdü, çivi kutusunu kapadı, çiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep aheste aheste yaptı.

Hasan, yüreği burkularak sordu. “Gidiyor musun?”

“Gidiyorum ya, işimi tükettim.”

O zaman gördü ki, küçük çocuk, memleketlisi mini mini yavru ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini, geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntıları ile yerlerinden oynayarak vurularak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.

“Ağlama be! Ağlama be!”

Eskici başka söz bulamamıştı. Bunu işiten çocuk hıçkırığa hıçkırığa, katıla katıla ağlamaktadır; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.

“Ağlama diyorum sana! Ağlama.”

Bunları derken onun da katı, nasırlanmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı amma yapamadı, kendisini tutamadı; gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların, Arabistan sıcağıyla yanan kızgın göğsüne bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu.

Refik Halit KARAY

BEYPAZARI

Güneş, o kızılımsı, taptaze ışıklarını tepelerden aşağıya, evlerinde beyaz perdeleri henüz açılmamış Beypazarı'nın üzerine seriyordu. Bomboş sokaklarda, ev sahibinin mutfağa gitmesinden istifade edip odaları kolaçan eden meraklı bir komşu edasıyla dolaşıyorum. Safranbolulu ustaların yaptığı üç katlı ahşap evlerin pencerelerinde, kapı tokmaklarında bir hayat belirtisi, çay bardağını karıştıran bir kaşık şingirtisi, bir çocuk çığlığı arayarak gezinirken biraz tuhaf göründüğümü biliyorum. Dışarıya sır vermeyen duvarların gerisinden "Sabahın kör vakti, boynunda makineyle dolaşan garip bir kadın. Ne arar ki acep bu sokaklarda?" diye fısıldaştıklarını da duyar gibiyim. Geç kalmış horozların ötüşünden bir zaman sonra yarı bellerine inen, sarılı, kırmızılı, mavili, uçları püsküllü bürgüleriyle sıkı sıkı örtünmüş şalvarlı kadınlar beklemeye başlıyor yol üzerinde. Yakın tarlalara ırgatlık etmeye giderlermiş; ne olursa artık, havuç olursa havuç, buğday olursa buğday. "Bir gün sonra pazarı olur buranın, Ankara'dan gelirler, yoğurt almaya, asma yaprağı almaya. Kal da, ta İstanbul'dan kalkıp geldiğine değsin." diyor kadınlar, sonra da traktörlerin römorklarına binip uzaklaşıyorlar.

Beypazarı'nın Son Ustaları

Beypazarı'nın tarihî çarşısında o dükkân senin bu dükkân benim dolaşıyorum. Sabahın erken vakitlerindeki şaşkınlığımı ve yabancılığımı üzerimden atıp en dost canlısı hâlime bürünüyorum. Asırlık dükkânlarda gelsin çaylar gitsin gazozlar... Ama ille de çaylar... Burada kimse kimsenin dükkânından tavşankanı bir çay içmeden çıkamaz.

Beypazarı'nın son semer ustasını dükkânın önündeki kaldırıma oturup bekliyorum. Ustanın evi dükkânın hemen üstünde; ama doksan yaşına merdiven dayadığı için olsa gerek eskisi gibi erken çıkamıyormuş dışarıya. Nice zaman sonra güçlkle nefes alarak iniyor merdivenlerden, dükkânı açıp içerdeki hazır semerlerden birkaçını dışarıya sıralıyor. Bir ağaç kütüğü üzerine oturup ustanın bir törene hazırlanır gibi semer yapmaya hazırlanışını seyrediyorum. Eskisi gibi rağbet olmadığı için üst üste birikmiş semerleri Gerede Panayırı'nda sattığını söylüyor; semercilik artık para getirmiyor çünkü. Sonra duvarlarında dizi dizi meslerin asıldığı bir dükkâna giriyorum. Dikiş makinesinin tıkr tıkr işleyişi mes giyen insanların soyunun henüz tükenmediğini anlatır gibi... Bakırın üzerine inen çekicin ritmik sesleri yankılanıyor çarşıda. Küçük birkaç dükkânda el tezgâhlarında ipek bürgü dokuyan dokuma ustaları görülüyor. Bu çarşıda yüzlerce yıllık bir ahi geleneği sürdürülüyor hâlâ; haftada bir gün bütün çarşı esnafı bir araya gelerek dua ediyor... Başkente uzaklığı 100 kilometre bile olmayan bu tarihî ilçede zamana inat bir hayat akıp gidiyor kimselerin yüreğini daraltmadan. Çalışkanlıklarıyla övünüyorlar en çok, bir de tarihî İpekyolu üzerinde bulunmalarıyla. Bundan dört yıl önce Çin'den develerle hareket eden çağdaş İpekyolu Kervanı'nı ağırladıklarını, grubun lideri Arif Aşçı'nın viran hâldeki Suluhan'da, gökteki yıldızları seyrederek bir gece konakladığını anlatıyorlar heyecanla. Geceyi, Beypazarı'na 20 kilometre uzaklıktaki Çayırhan'da geçirdikten sonra, seher vakti yola düşüp Beypazarı'na dönüyorum tekrar. Bir önceki gün tek tük insanların dolaştığı sokaklarda hummalı bir çalışma sürüyor şimdi. Tezgâhlar kuruluyor, şemsiyeler açılıyor, brandalar çekiliyor. Civar köylerden gelen kadınlar, bez torbalar içine koydukları süzme yoğurtlardan, peynirlerden, tereyağlarından tattırıyorlar müşterilere. İki yanında ahşap evlerin uzandığı Arnavut kaldırımlı sokaklarda hasır sepetlerin içindeki asma yapraklarına müşteri arayan kadınlar ve erkekler oturuyorlar. Beypazarı'nın yaprağı, dolayısıyla da yaprak sarması pek meşhur. Ülkenin havuç üretiminin yüzde 45'ini karşılayan bu şirin ilçe, değişik lezzetler tatmak isteyenler için çok çeşitli seçenekler sunuyor. Havuç lokumu, toprak kapları içinde taş fırınlarda pişirilen tavuklu, sebzeli güveç ve süt, tereyağı ve undan yapılan "kuru" bunlardan bazıları. Beypazarı dönüşü birilerini sevindirmek istiyorsanız altın ve gümüş işlemeciliği telkârinin en güzel örneklerini burada bulabilirsiniz.

Ülkü Özel AKAGÜNDÜZ

BİR GÖL NASIL BİNGÖL OLDU?

Bingöl yaylarını dolduran göllerin suları bir başkadır. Bin gölden bir tanesinin suyu insana ölümsüzlük sağlar ama hangisi? İş onu bulabilmektedir.

Gölün suları ayna gibi duru, dupduruydu. Işıl ışıl parlıyordu. Bir bulut geçmeye görsün, bir anda ışıklı sular sönüyor, kararıyor, bulut geçer geçmez de gene ışığa kesiyordu.

Birçok çiçek açmıştı kıyısında. Çiçek her yerde olur. Buradaki çiçekler ise bir başkaydı. Renkleri daha canlı, daha parlak, daha ışıklıydı. En küçük çiçek bile kocamandı, el gibi, el gibiydi. Hele bir yaban süsenleri vardı ki sarının en tatlısıydı. Bir de güzel kokuyorlardı, insanın başı dönüyordu.

Bu ıssız gölün kıyısında bir adam duruyordu. Elinde bir telli turna vardı. Kuş çoktan ölüp gitmişti ya, telleri hâlâ ışık ışıktı. Gözleri sönmemişti, ateş gibi parlıyordu.

Avcı gölün kıyısına çömeldi. Turnanın gümüş tüylerini bir bir yoldu. Sonra gölün suyuna daldırdı. Bir güzel yıkayacaktı. Bir daha daldırırım derken turna çırpınıp uçuverdi. Üzerinde yeni tüyler, yeni teller vardı. Tel tel ışıklar saçtı ardından. Turna uçtu, göl üstünde bir kere döndü. Sonra dağları tepeleri aşıp gitti.

Dili dışı kilitlendi avcının. Bu nasıl iş? Turnayı vurup öldürmüştü. İşte şurada tüyünü telini yolmuştu. İşte, orada duruyordu. Nasıl olur da ölmüş, tüysüz telsiz kalmış turna tekrar canlanır? Kanatlanıp tekrar uçar? Şaşkınlıktan uzun süre kendine gelememişti. Neden sonra elini başına vurdu. “Vay akılsız başım vay! dedi. Keramet ne turnada ne de bende. Ne varsa bu gölün suyunda var. Ölümsüzlük suyu bu su. Turnayı bir kere daldırdım, yeniden can buldu. Ne duruyorum öyleyse. Eğilip kana kana içeyim. Hiç bu fırsat bir daha ele geçer mi?”

Avcı böyle niyet tuttu, göle eğildi. Göl önünde durdu mu ya, birden bin parça oluverdi. Her parça gidip bir yere yerleşti. Ortaya bin tane göl çıktı.

Avcı o göle koştu, su içti. Bu göle koştu su içti. Günlerce taban tepti. Karnı küp gibi şişti. Neredeyse susalak olacaktı. Ama hiçbir değişiklik göremedi bedeninde. Ara sıra kendisini perişan eden karın ağrısı gene tutuyor, bacaklarındaki ağırlı yel, hava soğuyunca azıtıp esmeye başlıyordu.

Ah!Ah ki ah!bulmuşken hayat suyunu kaçırmıştı. Bu öyle böyle bir fırsat mıydı ki. Dizini dövüp durdu. Ölünceye kadar yandı, yakıldı.

Bingöllüler derler ki, ölü kuşun yeniden canlanmasından sonra bu bölgenin adı Bingöllüler olarak kaldı. Avcının kuş yıkadığı göle de Kuşgölü dendi.

Bingöllüler gene derler ki, ölümsüzlük suyu kaybolmadı. Bin gölden birisinin suyu hayat başıslayan sudur ama hangisi? Kimse bulamaz onu. Bir bulsa dünyanın sonuna kadar yaşayıp gider. Hiç yaşlanmadan, kamburu çıkmadan. Saçı ağarmadan, dişleri dökülmeden. Hastalık çekmeden. Ah bir bulan olsa bugüne kadar kimse bulamadı. Kolay iş mi?

Bingöllüler, o eşsiz güzellikteki yaylaları dolduran göllerden her birinin üstün meziyetleri olduğunu gururla anlatırlar. “Ne de olsa bu göllerin suyuna hayat suyunun kaynağı karışmıştır. Üstünlükleri bundan gelir.” Derler.

Evliya Çelebi, bu sevimli Türk gezgini, bundan üç yüz eli yıl önce Bingöl yaylalarından geçerken göllerin çoğunu görmüştür. Gördüklerini, duyduklarını da kitabında yazmıştır. Der ki “göllerin her birinde değişik nitelikte sular vardır. Kimi huyludur kimisi de kötü. Gölün birisi, suyunu içeni sallabaş yapar. İnsan yanılıp da bir yudum içecek olsa başı saat sarkacı gibi hiç durmadan bir o yana bir bu yana sallanıp durur. Bir başka gölün dibinde altın, gümüş doludur. İçinde insanları yutup parçalayan azgın canavarlar yaşadığı için kimse bu göle giremez.”

Evliya Çelebi, Bingöllüler hakkında duyduklarını anlatmaya şöyle devam eder: “akbaba Gölü’ne her yıl bir akbaba gelir yıkanır. Suyundan içen adamın sakalı ağarır. Ballıgöl’ün suyu tatlıdır, bal gibidir. Her sabah dalgalar kıyısına kudret helvası çıkarır. Yiyenin ömrüne ömür katar. Ergölü’ne giren adamın gücü kuvveti artar. Miskin Gölü’nün suyu cüzam hastalığına iyi gelir. Muhannes Gölü’nün suyundan içen korkak olur. Kanlıgöl: Bu gölde her yıl bir adam boğulur. Hatungöl: Bu gölden su içen kadınlar hamile kalır.”

Evliyamız böyle anlatıyor. Bingöllüler daha fazlasını anlatırlar. Göllerinin her birinde üstün bir güç olduğuna yürekten inanırlar.

Saim SAKAOĞLU

ANADOLU'DA BAHAR

İlkbaharı geldi Anadolu'nun,
Silifke'de çiçek açtı nar şimdi.
Her tarafı yeşillendi Bolu'nun,
Sultandağı benek benek kar şimdi.

Eğri yollar yaylaların kuşağı,
Çayır, çimen sevgililer döşeği,
Hora teper Sürmene'nin uşağı,
Dadaşların oynadığı bar şimdi.

Durgun çayı köpüklendi Daday'ın,
Palmiyeler zümrüt tacı Hatay'ın,
Çukurova cennetidir bu ayın,
Aydın ili efelere dar şimdi.

Gönül dile gelir kaval sesinde,
Boz martılar düğün yapar Mersin'de,
Isparta'nın renk renk gül bahçesinde,
Bülbüllerin neşesini gör şimdi.

Cıvıl cıvıl, sessiz duran yuvalar,
Kelebekler birbirini kovalar.
Halı gibi nakışlandı ovalar...
Bölük bölük sarı, yeşil, mor şimdi.

Âşıklar diyarı Elbistan ili...
Olur bu mevsimin Bağı İrem'i,
Her çeşmenin üç beş tane güzeli,
Her çiçeğin bir arısı var şimdi.

Çıkıp baksan Çamlıca'nın başına,
İki kıta bir boğazda aşına...
Karakoç'um gel yorulma boşuna,
İstanbul'u tarif etmek zor şimdi.

Abdurrahim KARAKOÇ

Ek 3. Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Uygulamaları

Okul: Konutkent İlköğretim Okulu

Sınıf: 6/A-6/B

Tarih: 07-11/ 03/ 2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Okuduğunu kavrama bilişsel farkındalık stratejisini kullanarak metni anlama.

Yöntem ve Teknikler: Beyin Fırtınası, balık kılçığı tekniği, özetleme, anlam haritası, tartışma.

Metnin Adı: Bir Mektup

Metnin Türü: Mektup (Bilgilendirici)

Kaynak: Yörükoğlu, A. (“Çocuk ve Ruh Sağlığı” adlı kitabından aktaran: Komisyon, 2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları, 5. Baskı, s.78-80.

Araç: Türkçe sözlük, Türkçe 6 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

Okuma Öncesi

Amacını belirle: Öğrencilerinize “Büyüklerinizin sizi anlamadığınızı düşündüğünüz zamanlar oluyor mu? Bu durumda ne yapıyorsunuz? Büyükleriniz tarafından en çok haksızlığa uğradığınızı düşündüğünüz anlar hangisi? Anne-babanızın hangi tavrı sizi kırıyor?” sorularını sorarak öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız.

Öğrencilerinize mektup türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Bu metin ile duygu, düşünce ve davranışlarını tanıyacaklarını, bunların nedenlerini anlayacaklarını ve kendilerini nasıl ifade edebileceklerini öğreneceklerini belirtiniz.

Metni gözden geçir ve metnin içeriğini tahmin et: Öğrencilerinizden metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okumalarını isteyiniz. Tahtaya metnin başlığını yazarak çember içerisine alınız ve çevresinden oklar çıkarınız. “Acaba bu mektup neden bahsediyor?” sorusunu yönelterek metnin içeriği hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Tahminlerini etkinlikteki ‘Tahminim’ kümesine yazmalarını isteyiniz (1-a.Etkinlik).

Okuma Sırası

Metni oku: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından metni bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimelerin yapısını, varsa getirilen ekleri inceletin. Yerine geçici olarak başka kelimeler yerleştirmelerini söyleyiniz. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulmaya çalışmalarını isteyiniz (2-a. Etkinlik). Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını isteyiniz (2-b. Etkinlik).

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinizden metnin içeriği ile ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmelerini isteyiniz. Metnin içeriği ile ilgili bilgileri etkinlikteki ‘Gerçek’ kümesine yazmalarını belirtiniz. Tahminleri ile örtüşen gerçekleri kesişim kümesine yazmalarını söyleyiniz (1-b.Etkinlik).

Tekrar oku: Öğrencilerinize metni tekrar okutarak metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayınız. Onlardan önemli gördükleri yerlerin altını kırmızı kalemle çizmelerini veya sayfanın kenarına not almalarını isteyiniz.

Metnin paragraflarının konu cümlesini belirle: Öğrencilerinize okudukları metnin her bir paragrafını tek tek ele alacaklarını belirtiniz. Onlardan paragrafların konu cümlesini belirlemelerini isteyiniz. Metnin mikro şekli olan paragraflarda konu cümlesinin nasıl tespit edildiğini ve konu cümlesinin bulunduğu yerleri hatırlatınız. Konu cümlesi olmayan paragrafların kenarına yardımcı fikirlerden hareketle belirledikleri konu cümlesini not ederek belirlemelerini söyleyiniz. Her paragrafın belirledikleri konu cümlesini etkinliğe yazmalarını isteyiniz (3.Etkinlik).

Okuma Sonrası

Metinde anlatılanları zihninde yapılandır: Öğrencilerinize metni tekrar okutturarak metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını, cümle ve paragrafların ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını sağlayınız. Öğrencilerinizin, çocuğun ailesinden istediklerinin nedenini anlamaya çalışmalarını sağlayınız. Metinde belirtilen sebep-sonuç ilişkilerini verilen balık kılıcı üzerine yazarak göstermelerini isteyiniz (4.Etkinlik).

Metnin anahtar kelimelerini belirle: Öğrencilerinizden okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (5 Etkinlik). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Sonra bu metnin anahtar kelimelerinin; *“çocuk, anne- baba, büyüme, değişme, tanıma ve anlamaya çalışma, deneme ile öğrenme, soru sorma, özür dileme, sorumluluk alma”* olduğunu söyleyiniz.

Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetle: Öğrencilerinizden metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz (6.Etkinlik).

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize “Hangi konu yazara bu metni yazdırmıştır? Konu kim ya da ne hakkındadır?” sorularını sorarak metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız (7.Etkinlik).

Metnin ana fikrini belirle: Öğrencilerinizden metnin başlığından, konusundan, anahtar kelimelerinden ve paragraflarının konu cümlelerinden yararlanarak metnin ana fikrini belirlemelerini isteyiniz. “Metin hangi amaçla yazmıştır? Bu metnin bize verdiği mesaj nedir?” sorularını yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (8.Etkinlik). Öğrencilerinizin yazdıkları ana fikri sınıfla paylaşmalarına fırsat tanıyınız. Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız. Öğrencilerinize metnin ana fikrini veren konu cümlesinin olup olmadığını, varsa metnin neresinde olduğunu sorunuz. Onlardan gelen cevapların ardından metnin ana fikrini veren cümlelerin metnin başında olduğunu söyleyiniz.

Ana fikri yardımcı düşüncelerle destekle: Öğrencilerinizden ana fikri destekleyen düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları belirlemelerini ve şekil üzerinde göstermelerini isteyiniz (9.Etkinlik).

Düşün, kavradıklarını denetlemek için tartış: Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için onlara “Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?” sorusunu sorarak konuşturunuz. Sonra öğrencilerinize başta belirledikleri amaca ulaşp ulaşmadıklarını düşünmelerini isteyiniz. Her öğrencinizi yanındaki arkadaşıyla eşleştiriniz. Metni anlarken, anahtar kelimelerini, konusunu, ana ve yardımcı fikirlerini belirlerken kullandıkları düşünme yolları üzerine tartışmalarını sağlayınız.

Okul: Konutkent İlköğretim Okulu

Sınıf: 6/A-6/B

Tarih: 14-18/ 03/ 2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Okuduğunu kavrama bilişsel farkındalık stratejisini kullanarak metni anlama.

Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası, hikâye haritası, olay zinciri, özetleme, anlam haritası, tartışma.

Metnin Adı: İstanbul Liseli Küçük Hasan

Metnin Türü: Hikâye (Öyküleyici)

Kaynak: Bilgin, İ. (“Çanakkale İçinde Vurdular Beni” adlı kitabından aktaran: Komisyon, 2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları, 5. Baskı, s.81-89.

Araç: Türkçe Sözlük, Türkçe 6 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

Okuma Öncesi

Amacını belirle: Öğrencilerinize “Çanakkale Şehitliği”ni ziyaret ettiniz mi? Çanakkale Savaşı’nı anlatan film, belgesel izlediniz mi? Neler hissettiniz? İzlenimleriniz nelerdir? Kurtuluş Savaşı ile ilgili bildiğiniz bir anı var mı? Varsa anlatınız.” vb. sorular sorarak öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız.

Öğrencilerinize hikâye türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Bu metin ile duygu, düşünce ve davranışlarını tanıyacaklarını, bunların nedenlerini anlayacaklarını ve kendilerini nasıl ifade edebileceklerini öğreneceklerini belirtiniz.

Metni gözden geçirerek metnin içeriğini tahmin et: Öğrencilerinizden metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okumalarını isteyiniz. Tahtaya metnin başlığını yazarak çember içerisine alınız ve çevresinden oklar çıkarınız. “Acaba bu hikâye neden bahsediyor?” sorusunu yönelterek metnin içeriği hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Tahminlerini etkinlikteki ‘Tahminim’ kümesine yazmalarını isteyiniz (1-a.Etkinlik).

Okuma Sırası

Metni oku: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından metni bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı

kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını cümlelerin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimelerin yapısını, varsa getirilen ekleri inceletin. Yerine geçici olarak başka kelimeler yerleştirmelerini söyleyiniz. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulmaya çalışmalarını isteyiniz. Kelimenin anlamına ilişkin tahminlerini yazmalarını söyleyiniz (2-a.Etkinlik). Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını isteyiniz (2-b.Etkinlik).

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinizden metnin içeriği ile ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmelerini isteyiniz. Metnin içeriği ile ilgili bilgileri etkinlikteki ‘Gerçek’ kümesine yazmalarını belirtiniz. Tahminleri ile örtüşen gerçekleri kesişim kümesine yazmalarını söyleyiniz (1-b.Etkinlik).

Tekrar oku: Öğrencilerinize metni tekrar okutarak kelime-cümle-paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını ve metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayınız. Onlardan önemli gördükleri yerlerin, olayların altını kırmızı kalemle çizmelerini veya sayfanın kenarına not almalarını isteyiniz.

Olayların akış zincirini çıkar ve metnin bölümlerini belirle: Öğrencilerinizden okudukları hikâyede anlatılan olayları zihinlerinde canlandırmalarını isteyiniz. Bu olayları oluş sırasına göre sıralamalarını isteyiniz. Öğrencilerinize, örnekte verilediği gibi her olay için bir zincir halkası eklemelerini ve olayı halkanın içine yazmalarını söyleyiniz (3-a.Etkinlik). Sonra metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde anlatılanları belirlemelerini sağlayınız. Onlardan metnin giriş bölümüne ait olay zinciri halkalarını mavi, gelişme bölümüne ait olanları sarı, sonuç bölümüne ait olanları ise kırmızı renge boyamalarını isteyiniz (3-b.Etkinlik).

Okuma Sonrası

Metinde anlatılanları zihninde yapılandır: Öğrencilerinize metni tekrar okutturarak metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayınız. Cümle, paragraf ve olaylar ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını sağlayınız. Öğrencilerinize “Hasan cepheye gitmeyi niçin o kadar çok istemektedir? İstanbul Lisesi sarı renge boyanıyor ve cephede Hasan sağ koluna sarı kurdele bağladı. Sarı renk metinde neyi temsil edebilir?” sorularını yönelterek örtük anlatımlardaki duygu ve düşünceleri bulmalarını sağlayınız.

Metnin anahtar kelimelerini belirle: Öğrencilerinizden okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (4.Etkinlik). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Sonra bu metnin anahtar kelimelerinin; “*İstanbul Lisesi, Çanakkale Savaşı, Küçük Hasan, öğrenci, öğretmen, gönüllü, vatan savunması, şehit, kara haber, sarı kurdele, sarı boya, cephe*” olduğunu söyleyiniz.

Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetle: Öğrencilerinizden metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz (5.Etkinlik).

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize “Hangi konu yazara bu metni yazdırmıştır? Konu kim ya da ne hakkındadır?” sorularını sorarak metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız (6.Etkinlik).

Metnin hikâye haritasını tamamla: Öğrencilerinizden verilen hikâye haritasını metinde geçen alt ve ana problemleri düşünerek tamamlamalarını isteyiniz (7.Etkinlik).

Metnin ana fikrini belirle: Öğrencilerinizden metnin konusundan, anahtar kelimelerinden ve paragraflarının konu cümlelerinden yararlanarak metnin ana fikrini belirlemelerini isteyiniz. “Metin hangi amaçla yazmıştır? Bu metnin bize verdiği mesaj nedir?” sorularını yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (8.Etkinlik). Öğrencilerinizin yazdıkları ana fikri sınıfla paylaşımlarına fırsat tanıyınız. Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız. Öğrencilerinize metnin ana fikrini veren konu cümlesinin olup olmadığını, varsa metnin neresinde olduğunu sorunuz. Onlardan gelen cevapların ardından ana fikri veren konu cümlesinin metinde açıkça yer almadığını belirtiniz.

Ana fikri yardımcı düşüncelerle destekle: Öğrencilerinizden ana fikri destekleyen düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları belirlemelerini ve şekil üzerinde göstermelerini isteyiniz (9. Etkinlik).

Düşün, kavradıklarını denetlemek için tartış: Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için onlara “Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?” sorusunu sorarak konuşturunuz. Sonra öğrencilerinize başta belirledikleri amaca ulaşım ulaşımadıklarını düşünmelerini isteyiniz. Her öğrencinizi yanındaki arkadaşıyla eşleştiriniz. Metni anlarken, anahtar kelimelerini, konusunu, ana ve yardımcı fikirlerini belirlerken kullandıkları düşünme yolları üzerine tartışmalarını sağlayınız.

Okul: Konutkent İlköğretim Okulu

Sınıf: 6/A-6/B

Tarih: 21-25/03 /2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Okuduğunu kavrama bilişsel farkındalık stratejisini kullanarak metni anlama.

Yöntem ve Teknikler: Balık kılçığı, içerik haritası, anlam haritası, tartışma.

Metnin Adı: Bayrak

Metnin Türü: Şiir

Kaynak: Asya, A. N. (Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor adlı kitabından aktaran: Komisyon, 2010). *İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları, 5. Baskı, s.90-91.

Araç: Türkçe sözlük, Türkçe 6 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

Okuma Öncesi

Amacını belirle: Öğrencilerinize “Bayrağımız neyin sembolüdür? Gündelik yaşamımızda bayrağımızı nerelerde görürüz? Gündelik yaşamımızın dışında bayrağımız ne zaman ve nerelere asılır? Bayrağımıza niçin saygı duyarız? Ona duyduğumuz saygıyı nasıl gösteririz? Bayrağımızın rengi olan kırmızı ve beyaz sizce neyi temsil etmektedir?” sorularını sorarak onları okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız.

Öğrencilerinize şiir türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Bu metin ile Türk milletinin ve devletin bölünmez bütünlüğünün, millî birlik ve beraberliğinin yegâne sembolü olan bayrak ve sancaklara gereken önem ve özeni niçin göstermemiz gerektiğini anlayacaklarını belirtiniz. Ayrıca bayrağımızın hangi yönleriyle nelere benzetildiğini öğreneceklerini söyleyiniz.

Metni gözden geçirerek metnin içeriğini tahmin et: Öğrencilerinizden şiirin başlığını ve dörtlüklerin ilk mısrasını okumalarını isteyiniz. Tahtaya şiirin başlığını yazarak çember içerisine alınız ve çevresinden oklar çıkarınız. “Acaba bu şiir neden bahsediyor?” sorusunu yönelterek şiirin içeriği hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Tahminlerini etkinlikteki ‘Tahminim’ kümesine yazmalarını isteyiniz (1-a.Etkinlik).

Okuma Sırası

Metni oku: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından şiiri bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını dizelerin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimelerin yapısını, varsa getirilen ekleri inceletin. Yerine geçici olarak başka kelimeler yerleştirmelerini söyleyiniz. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulmaya çalışmalarını isteyiniz (2-a.Etkinlik). Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını ve bu kelimeleri cümle içinde kullanmalarını isteyiniz (2-b.Etkinlik).

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinizden şiirin içeriği ile ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmelerini isteyiniz. Şiirin içeriği ile ilgili bilgileri etkinlikteki ‘Gerçek’ kümesine yazmalarını belirtiniz. Tahminleri ile örtüşen gerçekleri kesişim kümesine yazmalarını söyleyiniz (1-b.Etkinlik).

Tekrar oku: Öğrencilerinize şiiri tekrar okutarak kelime-dize-dörtlük ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını ve metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayınız. Onlardan önemli gördükleri yerlerin altını kırmızı kalemle çizmelerini veya sayfanın kenarına not almalarını isteyiniz.

Şiirin dörtlüklerindeki konu cümlesini ve işlenen duyguyu belirle: Öğrencilerinize okuduğunuz şiirin her bir bölümümü/ dörtlüğünü tek tek ele alacaklarını belirtiniz. Onlardan şiirin her bir bölümünde verilmek istenilen duygu veya düşüncüyü belirlemelerini isteyiniz (3.Etkinlik). Öğrencilerinizden okudukları şiirin her bir bölümünde anlatılanları verilen içerik haritasına yazmalarını söyleyiniz (4.Etkinlik).

Okuma Sonrası

Metinde anlatılanları zihninde yapılandır: Öğrencilerinize şiiri tekrar okutturarak anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını; dize, dörtlük, duygu ve düşüncelerin ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını sağlayınız. Onlara “Bayrağımızın dalgalanması neyi ifade etmektedir? Bayrağımıza niçin saygı duymalıyız? Şiirde bayrağımızın hangi özelliklerinden bahsedilmektedir? Şiirde geçen barış ile güvercin, savaş ile kartal arasında nasıl bir ilişki vardır?

Şiiri okuduktan sonra zihninizde herhangi bir görüntü canlandı mı? Açıklayınız.” sorularını sorarak şiirdeki duygu ve düşünceleri kavramalarını sağlayınız. Öğrencilerinizden bayrağımızın nelere, hangi yönleriyle bu şeylere benzetildiğini balık kılıcı üzerine yazarak göstermelerini isteyiniz (5.Etkinlik).

Metnin anahtar kelimelerini belirle: Öğrencilerinizden okudukları şiirin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (6.Etkinlik). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşımlarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Sonra bu metnin anahtar kelimelerinin; “*bayrak, sevgi, barış, bağımsızlık, güven, saygı, tarih, şeref, ay- yıldız, şehit*” olduğunu söyleyiniz.

Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetle: Öğrencilerinizden, şiirde anlatılan duygu ve düşünceleri kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz (7.Etkinlik).

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize “Hangi konu yazara bu metni yazdırmıştır? Konu kim ya da ne hakkındadır?” sorularını sorarak metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız (8.Etkinlik).

Metnin ana fikrini belirle: Öğrencilerinizden metnin başlığından, konusundan, anahtar kelimelerinden ve dördlüklerin konu cümlelerinden yararlanarak şiirin ana fikrini belirlemelerini isteyiniz. “Şiir hangi amaçla yazmıştır? Bu şiirin bize verdiği mesaj nedir?” sorularını yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (8.Etkinlik). Öğrencilerinizin yazdıkları ana fikri sınıfla paylaşımlarına fırsat tanıyınız. Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız. Öğrencilerinize metnin ana fikrini veren konu cümlesinin olup olmadığını, varsa metnin neresinde olduğunu sorunuz.

Ana fikri yardımcı düşüncelerle destekle: Öğrencilerinizden ana fikri destekleyen düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları belirlemelerini ve şekil üzerinde göstermelerini isteyiniz (9.Etkinlik).

Düşün, kavradıklarını denetlemek için tartış: Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için onlara “Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?” sorusunu sorarak konuşturunuz. Sonra öğrencilerinize başta belirledikleri amaca ulaşmış ulaşmadıklarını düşünmelerini isteyiniz. Her öğrencinizi yanındaki arkadaşıyla eşleştiriniz. Metni anlarken, anahtar kelimelerini, konusunu, ana ve yardımcı fikirlerini belirlerken kullandıkları düşünme yolları üzerine tartışmalarını sağlayınız.

Okul: Konutkent İlköğretim Okulu

Sınıf: 6/A-6/B

Tarih: 28.03.2011- 01.04.2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Okuduğunu kavrama bilişsel farkındalık stratejisini kullanarak metni anlama.

Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası, balık kılıcı, hikâye haritası, olay zinciri, özetleme, anlam haritası, tartışma, problem çözme.

Metnin Adı: Eskiçi

Metnin Türü: Hikâye (Öyküleyici)

Kaynak: Karay, R. H. (“En Güzel Türk Hikâyeleri” adlı kitaptan aktaran: Komisyon, 2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları, 5. Baskı, s.204-205.

Araç: Türkçe sözlük, Türkçe Sözlük, Türkçe 6 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

Okuma Öncesi

Amacını belirle: Öğrencilerinize “Konuşmak insanlar için niçin önemlidir? Konuşmayı kimlerden, nasıl öğreniriz? ‘Ana dil’ denilince aklınıza neler geliyor? Dilini bilmediğiniz yabancı bir memlekete gitmek zorunda kalsaydınız ilk yapacağınız iş ne olurdu? Niçin? Türkçe konuştukları hâlde ne dediklerini anlayamadığınız kişiler var mı? Varsa onları anlayamamanızın nedeni nedir?” sorularını sorarak onları okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız.

Öğrencilerinize hikâye türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Bu metin ile insanların ana diliyle konuşabilmesinin ne kadar önemli olduğunu, konuşmak ile özgürlük arasında nasıl bir ilişki olduğunu anlayacaklarını, memleket özleminin ne olduğunu derinden hissedeceklerini belirtiniz. Vatanından uzak bir yere gitmek zorunda kalan insanların hangi konularda zorluk çektiklerini, neler hissettiklerini daha iyi anlayacaklarını söyleyiniz.

Metni gözden geçirerek metnin içeriğini tahmin et: Öğrencilerinizden metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okumalarını isteyiniz. Tahtaya metnin başlığını yazarak çember içerisine alınız ve çevresinden oklar çıkarınız. “Acaba bu metin neden bahsediyor?” sorusunu yönelterek metnin içeriği hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Tahminlerini etkinlikteki ‘Tahminim’ kümesine yazmalarını isteyiniz (1-a.Etkinlik).

Okuma Sırası

Metni oku: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından metni bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını cümlelerin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimelerin yapısını, varsa getirilen ekleri inceletin. Yerine geçici olarak başka kelimeler yerleştirmelerini söyleyiniz. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulmaya çalışmalarını isteyiniz (2-a.Etkinlik). Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını ve bu kelimeleri cümle içinde kullanmalarını isteyiniz (2-b.Etkinlik).

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinizden metnin içeriği ile ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmelerini isteyiniz. Metnin içeriği ile ilgili bilgileri etkinlikteki ‘Gerçek’ kümesine yazmalarını belirtiniz. Tahminleri ile örtüşen gerçekleri kesişim kümesine yazmalarını söyleyiniz (1-b.Etkinlik).

Tekrar oku: Öğrencilerinize metni tekrar okutarak kelime-cümle-paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını ve metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayınız. Onlardan önemli gördükleri yerlerin altını kırmızı kalemle çizmelerini veya sayfanın kenarına not almalarını isteyiniz.

Olayların akış zincirini çıkar ve metnin bölümlerini belirle: Öğrencilerinizden okudukları hikâyede anlatılan olayları zihinlerinde canlandırmalarını isteyiniz. Bu olayları oluş sırasına göre sıralamalarını isteyiniz. Öğrencilerinize, örnekte verilediği gibi her olay için bir zincir halkası eklemelerini ve olayı halkanın içine yazmalarını söyleyiniz (3-a.Etkinlik). Sonra metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde anlatılanları belirlemelerini sağlayınız. Onlardan metnin giriş bölümüne ait olay zinciri halkalarını mavi, gelişme bölümüne ait olanları sarı, sonuç bölümüne ait olanları ise kırmızı renge boyamalarını isteyiniz (3-b.Etkinlik).

Okuma Sonrası

Metinde anlatılanları zihninde yapılandır: Öğrencilerinize metni tekrar okutturarak metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını; cümle, paragraf ve olaylar ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını sağlayınız. Öğrencilerinize “Dilini bilmediğiniz herhangi bir ülkeye gittiğinizi düşünün. O ülkenin dilini öğrenene kadar insanlarla nasıl iletişim kurardınız? Bu süreçte ne gibi zorluklarla karşılaşabileceğinizi düşünüyorsunuz?” sorularını yönelterek metindeki örtük anlatımlardaki duygu ve düşünceleri bulmalarını sağlayınız.

Metinde belirtilen sebep-sonuç ilişkisini verilen balık kılıcı üzerine yazarak göstermelerini isteyiniz (4.Etkinlik).

Metnin anahtar kelimelerini belirle: Öğrencilerinizden okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (5.Etkinlik). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Sonra bu metnin anahtar kelimelerinin; “*memleket, Türkçe, ana dili, konuşmak, dinlemek, eskici, Filistin, İstanbul, susmak*” olduğunu söyleyiniz.

Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetle: Öğrencilerinizden metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz (6.Etkinlik).

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize “Hangi konu yazara bu metni yazdırmıştır? Konu kim ya da ne hakkındadır?” sorularını sorarak metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız (7.Etkinlik).

Metnin hikâye haritasını tamamla: Öğrencilerinizden verilen hikâye haritasını metinde geçen alt ve ana problemleri düşünerek tamamlamalarını isteyiniz (8.Etkinlik).

Metnin ana fikrini belirle: Öğrencilerinizden metnin başlığından, konusundan, anahtar kelimelerinden ve paragraflarının konu cümlelerinden yararlanarak metnin ana fikrini belirlemelerini isteyiniz. “Yazar bu metni hangi amaçla yazmıştır? Yazar bu metinle bize hangi mesajı veriyor?” sorularını yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (9.Etkinlik). Öğrencilerinizin yazdıkları ana fikri sınıfla paylaşmalarına fırsat tanıyınız. Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız. Öğrencilerinize metnin ana fikrini veren konu cümlesinin olup olmadığını, varsa metnin neresinde olduğunu sorunuz.

Ana fikri yardımcı düşüncelerle destekle: Öğrencilerinizden ana fikri destekleyen düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları belirlemelerini ve şekil üzerinde göstermelerini isteyiniz (10.Etkinlik).

Düşün, kavradıklarını denetlemek için tartış: Öğrencilerinize başta belirledikleri amaca ulaşip ulaşmadıklarını düşünmelerini isteyiniz. Her öğrencinizi yanındaki arkadaşıyla eşleştiriniz. Metni anlarken, anahtar kelimelerini, konusunu, ana ve yardımcı fikirlerini belirlerken kullandıkları düşünme yolları üzerine tartışmalarını sağlayınız. Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için onlara “Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?” sorusunu sorarak konuşturunuz. Ardından öğrencilerinizden metindeki sorunlara çözüm önerileri getirmelerini isteyiniz. Öğrencilerinizin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinliği yaptırınız (11.Etkinlik).

Okul: Konutkent İlköğretim Okulu

Sınıf: 6/A-6/B

Tarih: 04-08/ 04/ 2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Okuduğunu kavrama bilişsel farkındalık stratejisini kullanarak metni anlama.

Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası, kavram haritası, özetleme, anlam haritası, tartışma.

Metnin Adı: Beypazarı

Metnin Türü: Gezi Yazısı (Bilgilendirici)

Kaynak: : Akagündüz, Ü. Ö. (“Türk Edebiyatı Dergisi, Eylül 2001” sayısından aktaran: Komisyon, 2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları, 5. Baskı, s.99-101.

Araç: Türkçe Sözlük, Türkçe 6 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

Okuma Öncesi

Amacını belirle: Öğrencilerinize “Yaşadığınız yer hangi özellikleriyle tanınıyor? Yörenizde panayır, festival vb. etkinlikler düzenleniyor mu? Yörenizde tarihî ve turistik yerler var mı? Varsa nelerdir? Yörenizde yaşayan insanların çoğunlukla geçim kaynağı nedir? Yörenize ait tanınmış yemekler nelerdir? Yaşadığınız yöreye turist gelen birisine hatıra veya anı olarak ne alıp götürmesini önerirsiniz?” sorularını sorarak onları okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız.

Öğrencilerinize gezi yazısı türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Bu metin ile tarihî ve turistik bir yer olan Beypazarı’nı tanıyacaklarını söyleyiniz. Onlara bu metin aracılığıyla gezip gördükleri bir yerle ilgili neleri aktaracaklarını, bu yer hakkındaki görüşlerini nasıl ifade edeceklerini, nasıl iyi bir gözlemci olabileceklerini öğreneceklerini belirtiniz. Ayrıca bu metnin yaşadıkları yöreyi daha dikkatli gözlemlmelerini sağlayacağını söyleyiniz.

Metni gözden geçirerek metnin içeriğini tahmin et: Öğrencilerinizden metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okumalarını isteyiniz. Tahtaya metnin başlığını yazarak çember içerisine alınız ve çevresinden oklar çıkarınız. “Acaba bu metin neden bahsediyor?” sorusunu yönelterek metnin içeriği hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Tahminlerini etkinlikteki ‘Tahminim’ kümesine yazmalarını isteyiniz (1-a.Etkinlik).

Okuma Sırası

Metni oku: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından metni bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını cümlelerin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimelerin yapısını, varsa getirilen ekleri inceletiniz. Yerine geçici olarak başka kelimeler yerleştirmelerini söyleyiniz. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulmaya çalışmalarını isteyiniz (2-a.Etkinlik). Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını isteyiniz (2-b.Etkinlik).

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinizden metnin içeriği ile ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmelerini isteyiniz. Metnin içeriği ile ilgili bilgileri etkinlikteki ‘Gerçek’ kümesine yazmalarını belirtiniz. Tahminleri ile örtüşen gerçekleri kesişim kümesine yazmalarını söyleyiniz (1-b.Etkinlik).

Tekrar oku: Öğrencilerinize metni tekrar okutarak kelime-cümle-paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını ve metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayınız. Onlardan önemli gördükleri yerlerin altını kırmızı kalemle çizmelerini veya sayfanın kenarına not almalarını isteyiniz.

Metnin paragraflarının konu cümlesini belirle: Öğrencilerinizden okudukları metnin her bir paragrafını tek tek ele alacaklarını belirtiniz. Onlardan paragrafların konu cümlesini belirlemelerini isteyiniz. Metnin mikro şekli olan paragraflarda konu cümlesinin nasıl tespit edildiğini ve konu cümlesinin bulunduğu yerleri hatırlatınız. Konu cümlesi olmayan paragrafların kenarına yardımcı fikirlerden hareketle belirledikleri konu cümlesini not ederek belirlemelerini söyleyiniz. Her paragrafın belirledikleri konu cümlesini etkinliğe yazmalarını isteyiniz (3.Etkinlik).

Öğrencilerinizin metnin yapısını tanımalarını sağlamak için metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ilk cümlelerinin altını çizerek belirlemelerini sağlayınız.

Okuma Sonrası

Metinde anlatılanları zihninde yapılandır: Öğrencilerinize metni tekrar okutturarak metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını cümle ve paragrafların ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını sağlayınız. Metinde geçen kavramlara ve bu kavramların birbirleriyle olan ilişkilerine değininiz. Beypazarı ile ilgili kavramları ve bu kavramların nasıl bir ortak noktada ilişkilendirildiklerini göstermek amacıyla etkinlikte verilen kavram haritasını tamamlamalarını isteyiniz (4.Etkinlik).

Metnin anahtar kelimelerini belirle: Öğrencilerinizden okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (5.Etkinlik). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşımlarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Öğrencilerinizden gelen cevapları ve nedenlerini dinledikten sonra bu metnin anahtar kelimelerinin; “*Tarihî İpekyolu, Beypazarı evleri, ahi geleneği, el işçiliği, geleneksel meslekler, telkâri, havuç lokumu, kuru*” olduğunu

söyleyiniz.

Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetle: Öğrencilerinizden metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz (6.Etkinlik).

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize metni kavratmak amacıyla “ Metinde ne kadar sürelik bir gözlem aktarılmıştır? Metinde Beypazarı evlerinin hangi özelliklerinden bahsedilmiştir? Kadınlar yol üzerinde niçin bekliyorlar? Dükkân sahipleri konuklarına özellikle ne ikram etmektedir? Beypazarı’nda hangi geleneksel el sanatı mesleklerinin son ustaları yaşamaktadır? Kervan, Beypazarı’na ne zaman ve niçin uğruyor? Beypazarı’ndan alınabilecek en uygun hediyelik eşya nedir?” sorularını sorunuz. Öğrencilerinizden gelen cevapları dinledikten ve cevaplar üzerinde tartışmalarını sağladıktan sonra “Hangi konu yazara bu metni yazdırmıştır? Konu kim ya da ne hakkındadır?” sorularını sorarak metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız (7.Etkinlik).

Metnin ana fikrini belirle: Öğrencilerinizden metnin başlığından, konusundan, anahtar kelimelerinden ve paragraflarının konu cümlelerinden yararlanarak metnin ana fikrini belirlemelerini isteyiniz. “Metin hangi amaçla yazmıştır? Bu metnin bize verdiği mesaj nedir?” sorularını yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (8.Etkinlik).

Öğrencilerinizin yazdıkları ana fikri sınıfla paylaşmalarına fırsat tanıyınız. Onlara metinde ana fikri veren konu cümlesi olup olmadığını, varsa metnin neresinde olduğunu sorunuz. Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız.

Düşün, kavradıklarını denetlemek için tartış: Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için onlara “Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?” sorusunu sorarak konuşturunuz. Sonra öğrencilerinize başta belirledikleri amaca ulaşp ulaşmadıklarını düşünmelerini isteyiniz. Her öğrencinizi yanındaki arkadaşıyla eşleştiriniz. Metni anlarken, anahtar kelimelerini, konusunu, ana ve yardımcı fikirlerini belirlerken kullandıkları düşünme yolları üzerine tartışmalarını sağlayınız.

Okul: Konutkent İlköğretim Okulu

Sınıf: 6/A-6/B

Tarih: 11-15/04 /2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Okuduğunu kavrama bilişsel farkındalık stratejisini kullanarak metni anlama.

Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası, balık kılıcı, kavram haritası, olay zinciri, özetleme anlam haritası, tartışma.

Metnin Adı: Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu?

Metnin Türü: Efsane (Öyküleyici)

Kaynak: Sakaoğlu, S. (“Efsaneleriyle Güzel Anadolumuz” adlı kitabından aktaran: Komisyon, 2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları, 5. Baskı, s.231.

Araç: Türkçe sözlük, Türkçe Sözlük, Türkçe 6 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

Okuma Öncesi

Amacını belirle: Öğrencilerinize “Yaşadığınız yerin isminin nereden geldiğini biliyor musunuz?” sorusunu sorarak öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız. Öğrencilerinize efsane türünde bir metin okuyacaklarını söyleyiniz. Bu metin aracılığıyla efsanelerin nasıl doğduğunu, hangi konu ya da olayların efsanelerin konusu olduğunu, efsane türünün özelliklerini öğreneceklerini belirtiniz. Ayrıca bu metni okuduktan sonra kendi yaşadıkları yerle ilgili herhangi bir efsanenin olup olmadığını, yaşadıkları yerin adının nereden geldiğini araştırmak isteyeceklerini ifade ediniz.

Metni gözden geçirerek metnin içeriğini tahmin et: Öğrencilerinizden metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okumalarını isteyiniz. Tahtaya metnin başlığını yazarak çember içerisine alınız ve çevresinden oklar çıkarınız. “Acaba bu efsane neden bahsediyor?” sorusunu yönelterek metnin içeriği hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Tahminlerini etkinlikteki ‘Tahminim’ kümesine yazmalarını isteyiniz (1-a.Etkinlik).

Okuma Sırası

Metni oku: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından metni bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını cümlelerin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimelerin yapısını, varsa getirilen ekleri inceletin. Yerine geçici olarak başka kelimeler yerleştirmelerini söyleyiniz. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulmaya çalışmalarını isteyiniz (2-a. Etkinlik). Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını ve bu kelimeleri cümle içinde kullanmalarını isteyiniz (2-b.Etkinlik).

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinizden metnin içeriği ile ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmelerini isteyiniz. Metnin içeriği ile ilgili bilgileri etkinlikteki ‘Gerçek’ kümesine yazmalarını belirtiniz. Tahminleri ile örtüşen gerçekleri kesişim kümesine yazmalarını söyleyiniz (1-b.Etkinlik).

Tekrar oku: Öğrencilerinize metni tekrar okutarak kelime-cümle-paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını ve metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayınız. Onlardan önemli gördükleri yerlerin altını kırmızı kalemle çizmelerini veya sayfanın kenarına not almalarını isteyiniz.

Olayların akış zincirini çıkar ve metnin bölümlerini belirle: Öğrencilerinizden okudukları metinde anlatılanları zihinlerinde canlandırmalarını isteyiniz. Onlara okudukları metinde farklı anlatım biçimlerine yer verildiğinden bahsediniz. Metnin giriş kısmının betimleyici, gelişme bölümünün öyküleyici ve açıklayıcı anlatım biçimleriyle yazıldığını söyleyiniz. Ayrıca tanık gösterme, örneklendirme gibi düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanıldığını belirtiniz. Onlara okudukları metnin giriş bölümünde bir düşüncenin öne sürüldüğünü, gelişme

bölümünde de bu düşüncenin anlatılan hikâye ile desteklenerek geliştirildiğini belirtiniz.

Öğrencilerinizden düşünceyi geliştirmek amacıyla yer verilen hikâyedeki olayları oluş sırasına göre sıralamalarını isteyiniz. Öğrencilerinize, örnekte verilediği gibi her olay için bir zincir halkası eklemelerini ve olayı halkanın içine yazmalarını söyleyiniz (3-a.Etkinlik). Onlardan hikâyenin giriş bölümüne ait olay zinciri halkalarını mavi, gelişme bölümüne ait olanları sarı, sonuç bölümüne ait olanları ise kırmızı renge boyamalarını isteyiniz (3-b. Etkinlik). Bu etkinlikten sonra öğrencilerinize metnin bölümlerini (giriş, gelişme, sonuç) belirlemelerini isteyiniz.

Okuma Sonrası

Metinde anlatılanları zihninde yapılandır: Öğrencilerinize metni tekrar okutturarak metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını; cümle, paragraf ve olaylar ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını sağlayınız. Öğrencilerinize “Avcının ömür boyu yakınmasının nedeni nedir? Sizce avcı nasıl bir kişilik özelliğine sahiptir? Bingöllüler niçin göllerinin üstün meziyetleri olduğunu anlatırlar? Sizce bu anlatılanlar gerçek olabilir mi?” sorularını sorunuz. Onlardan metinde belirtilen sebep-sonuç ilişkilerini verilen balık kılıcı üzerine yazarak göstermelerini isteyiniz (4.Etkinlik). Ardından öğrencilerinizden Evliya Çelebi’nin, kitabında göllerle ilgili bahsettiklerini örümcek haritaya yazmalarını isteyiniz (5.Etkinlik).

Metnin anahtar kelimelerini belirle: Öğrencilerinizden okudukları metnin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (6.Etkinlik). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşmalarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Sonra bu metnin anahtar kelimelerinin; “*efsane, avcı, turna, ölümsüzlük suyu, Bingöl, Evliya Çelebi*” olduğunu söyleyiniz.

Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetle: Öğrencilerinizden metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz (7.Etkinlik).

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize “Hangi konu yazara bu metni yazdırmıştır? Konu kim ya da ne hakkındadır?” sorularını sorarak metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız (8.Etkinlik).

Metnin ana fikrini belirle: Öğrencilerinizden metnin başlığından, konusundan, anahtar kelimelerinden ve paragraflarının konu cümlelerinden yararlanarak metnin ana fikrini belirlemelerini isteyiniz. “Metin hangi amaçla yazmıştır? Bu metnin bize verdiği mesaj nedir?” sorularını yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (9.Etkinlik). Öğrencilerinizin yazdıkları ana fikri sınıfla paylaşmalarına fırsat tanıyınız. Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız. Öğrencilerinize metnin ana fikrini veren konu cümlesinin olup olmadığını, varsa metnin neresinde olduğunu sorunuz.

Ana fikri yardımcı düşüncelerle destekle: Öğrencilerinizden ana fikri destekleyen düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları belirlemelerini ve şekil üzerinde göstermelerini isteyiniz (10.Etkinlik).

Düşün, kavradıklarını denetlemek için tartış: Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme

becerilerini harekete geçirmek için onlara “Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?” sorusunu sorarak konuşturunuz. Sonra öğrencilerinize başta belirledikleri amaca ulaşmış olmadıklarını düşünmelerini isteyiniz. Her öğrencinizi yanındaki arkadaşıyla eşleştiriniz. Metni anlarken, anahtar kelimelerini, konusunu, ana ve yardımcı fikirlerini belirlerken kullandıkları düşünme yolları üzerine tartışmalarını sağlayınız.

Okul: Konutkent İlköğretim Okulu

Sınıf: 6/A-6/B

Tarih: 18-22/04 /2011

Süre: 3 Ders Saati

Amaç: Okuduğunu kavrama bilişsel farkındalık stratejisini kullanarak metni anlama.

Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası, kavram haritası,

Metnin Adı: Anadolu’da Bahar

Metnin Türü: Şiir

Kaynak: Karakoç, A. (“Vur Emri” adlı kitabından aktaran: Komisyon, 2010). *İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları, 5. Baskı, s.102-103,

Araç: Araç: Türkçe sözlük, Türkçe Sözlük, Türkçe 6 Ders Kitabı, Yazım Kılavuzu.

Okuma Öncesi

Amacını belirle: Öğrencilerinize “Yaşadığınız yerde tarihî ve turistik yerler var mı? Varsa ziyaretçi sayısı hangi aylarda artış gösterir? Niçin? Ülkemizde en çok görmek istediğiniz yer neresi? Neden? Yaşadığınız yerde baharın gelmesiyle ne gibi değişiklikler oluyor? Yaşadığınız yerde hangi halk oyunları oynanmaktadır?” sorularını sorarak öğrencilerinizi okuyacakları metnin içeriğine hazırlayınız.

Öğrencilerinize şiir türünde bir metin okuyacaklarını belirtiniz. Bu metin ile Anadolu’nun doğal güzelliklerini ve kültür zenginliğini tanıyacaklarını söyleyiniz. Ayrıca şiiri okuduktan sonra yaşadıkları yerin tarihî, turistik ve doğal güzelliklerini merak edeceklerini, haklarında bilgi edinmek isteyeceklerini belirtiniz.

Metni gözden geçirerek metnin içeriğini tahmin et: Öğrencilerinizden metnin başlığını ve dörtlüklerin ilk mısrasını okumalarını isteyiniz. Tahtaya şiirin başlığını yazarak çember içerisine alınız ve çevresinden oklar çıkarınız. “Acaba bu şiir neden bahsediyor?” sorusunu yönelterek şiirin içeriği hakkında beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Tahminlerini etkinlikteki ‘Tahminim’ kümesine yazmalarını isteyiniz (1-a. Etkinlik).

Okuma Sırası

Metni oku: Öğrencilerinize okuma sırasında ve sonrasında izleyecekleri adımları hatırlatınız. Ardından şiiri bir kez okutturunuz. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını kırmızı kalemle yuvarlak içerisine almalarını söyleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını dizelerin

bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimelerin yapısını, varsa getirilen ekleri inceletin. Yerine geçici olarak başka kelimeler yerleştirmelerini söyleyiniz. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulmaya çalışmalarını isteyiniz (2-a.Etkinlik). Sonra kelimeleri sözlükten bularak anlamlarını tahminleri ile karşılaştırmalarını sağlayınız. Doğru tahmin edemedikleri kelimelerin sözlük anlamını yazmalarını ve bu kelimeleri cümle içinde kullanmalarını isteyiniz (2-b.Etkinlik).

Tahminlerinin doğruluğunu kontrol et: Öğrencilerinizden metnin içeriği ile ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmelerini isteyiniz. Metnin içeriği ile ilgili bilgileri etkinlikteki ‘Gerçek’ kümesine yazmalarını belirtiniz. Tahminleri ile örtüşen gerçekleri kesişim kümesine yazmalarını söyleyiniz (1-b.Etkinlik).

Tekrar oku: Öğrencilerinize şiiri tekrar okutarak kelime-dize-dörtlük ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını ve metinde anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayınız. Onlardan önemli gördükleri yerlerin altını kırmızı kalemle çizmelerini veya sayfanın kenarına not almalarını isteyiniz.

Şiirin dörtlüklerindeki konu cümlesini ve işlenen duyguyu belirle: Öğrencilerinize okuduğunuz şiirin her bir bölümümü/ dörtlüğünü tek tek ele alacaklarını belirtiniz. Onlardan şiirin her bir dörtlüğünde verilmek istenilen duygu veya düşünceyi belirlemelerini isteyiniz (3.Etkinlik).

Okuma Sonrası

Metinde anlatılanları zihninde yapılandır: Öğrencilerinize şiiri tekrar okutturarak anlatılanları zihinlerinde yapılandırmalarını; dize, dörtlük, duygu ve düşüncelerin ilişkisini bir bütün olarak anlamalarını sağlayınız. Onlara “İlkbahar mevsiminde Anadolu’nun doğasında ne gibi değişiklikler görülmektedir? Anadolu’da dört mevsimin aynı anda yaşandığını şiirdeki hangi ifadeden anlıyoruz? ‘İki kıta bir boğazda aşına’ dizesinde ‘boğaz’ kelimesiyle kastedilen nedir? Anadolu’nun kültür zenginliğini hangi dizelerden anlıyoruz?” sorularını sorarak şiirdeki duygu ve düşünceleri kavramalarını sağlayınız. Şiirde geçen kavramlara ve bu kavramların birbirleriyle olan ilişkilerine değininiz. Şiirinde geçen kavramları ve bu kavramların nasıl bir ortak noktada ilişkilendirildiklerini göstermek amacıyla etkinlikte verilen kavram haritasını tamamlamalarını isteyiniz (4.Etkinlik).

Metnin anahtar kelimelerini belirle: Öğrencilerinizden okudukları şiirin anahtar kelimelerini belirlemelerini söyleyiniz (5.Etkinlik). Yazdıkları kelimeleri sınıfla paylaşımlarını isteyiniz. Nedenleri üzerine tartışmalarını sağlayınız. Sonra bu metnin anahtar kelimelerinin; “*Anadolu, bahar, yeşillenmek, çiçek, çayı, çimen, neşe, oynamak, ovalar, kelebekler, arılar, düğün, bahçe, cennet*” olduğunu söyleyiniz.

Metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetle: Öğrencilerinizden, şiirde anlatılan duygu ve düşünceleri kendi cümleleriyle özetlemelerini isteyiniz. Sonra yazdıkları özetleri sesli olarak okutunuz (6.Etkinlik).

Metnin konusunu belirle: Öğrencilerinize “Hangi konu yazara bu metni yazdırmıştır? Konu kim ya da ne hakkındadır?” sorularını sorarak metnin konusunu belirlemelerini sağlayınız

(7.Etkinlik).

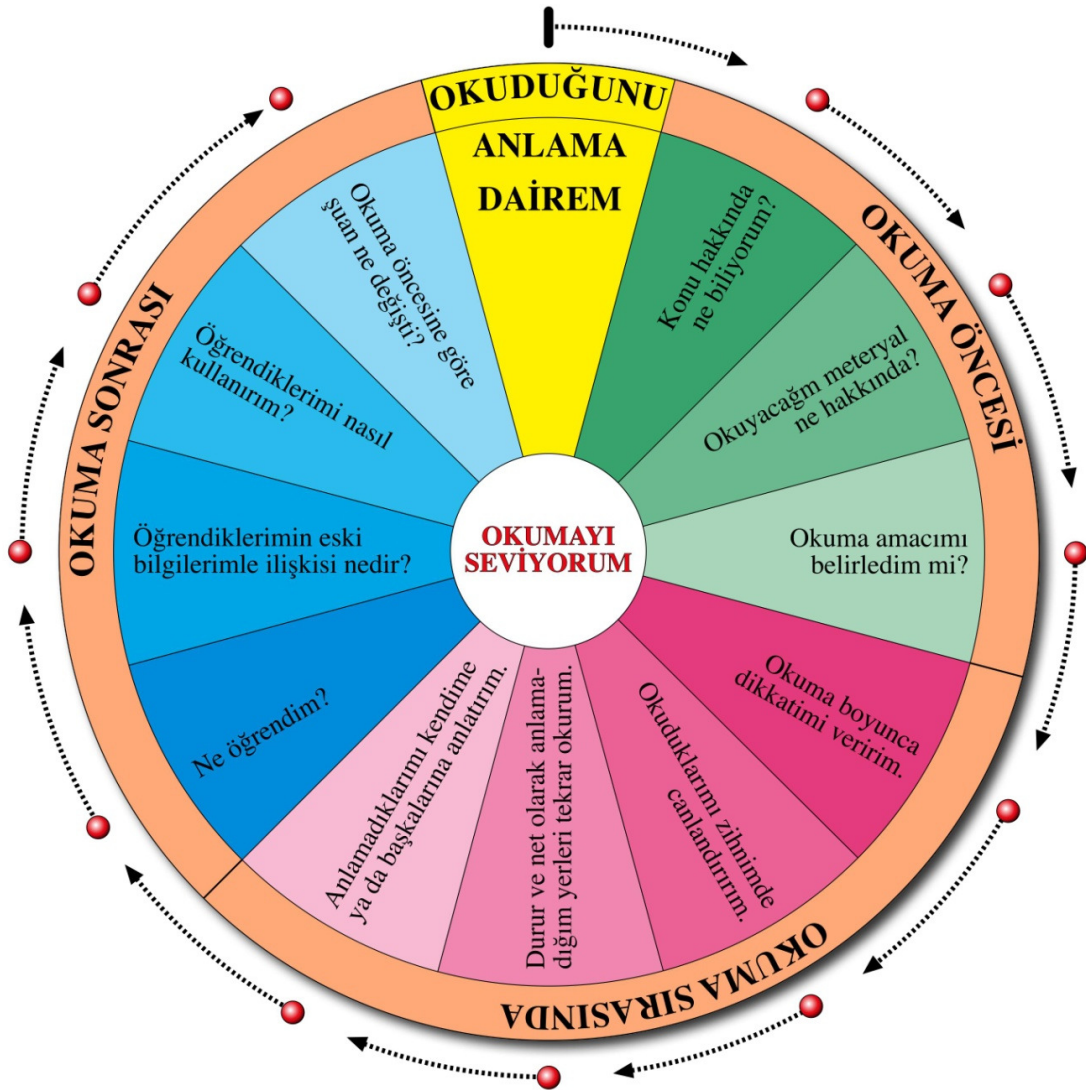
Metnin ana fikrini belirle: Öğrencilerinizden metnin başlığından, konusundan, anahtar kelimelerinden ve dörtlüklerin konu cümlelerinden yararlanarak şiirin ana fikrini belirlemelerini isteyiniz. “Şiir hangi amaçla yazmıştır? Bu şiirin bize verdiği mesaj nedir?” sorularını yönelterek ana fikri bulmalarını sağlayınız (8.Etkinlik). Öğrencilerinizin yazdıkları ana fikri sınıfla paylaşmalarına fırsat tanıyınız. Sonra metnin ana fikrini tahtaya yazınız. Öğrencilerinize şiirin ana fikrini veren konu cümlesinin şiirde verilip verilmediğini, verildiyse nerede olduğunu sorunuz.

Ana fikri yardımcı düşüncelerle destekle: Öğrencilerinizden ana fikri destekleyen düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları belirlemelerini ve şekil üzerinde göstermelerini isteyiniz (9.Etkinlik).

Düşün, kavradıklarını denetlemek için tartış: Öğrencilerinizin eleştirel düşünebilme becerilerini harekete geçirmek için onlara “Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık verirdiniz? Neden?” sorusunu sorarak konuşturunuz. Sonra öğrencilerinize başta belirledikleri amaca ulaşmış olup olmadıklarını düşünmelerini isteyiniz. Her öğrencinizi yanındaki arkadaşıyla eşleştiriniz. Metni anlarken, anahtar kelimelerini, konusunu, ana ve yardımcı fikirlerini belirlerken kullandıkları düşünme yolları üzerine tartışmalarını sağlayınız.

Ek 4. Çevre Düzenlemesi (Afiş)

Okuduğum metni anlamak için neler yapmalıyım?



Ek 5. İzin Belgesi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 6601
KONU : Araştırma İzni
Seçil ÇOŞKUN

24/01/2011

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü 13/01/2010 tarih ve 30 sayılı
yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans öğrencisi Seçil ÇOŞKUN'nun "**Problem Çözme Stratejilerinin Okuduğunu
Anlamaya Etkisi**" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun
görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (23 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak
sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz
İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (23 sayfa)

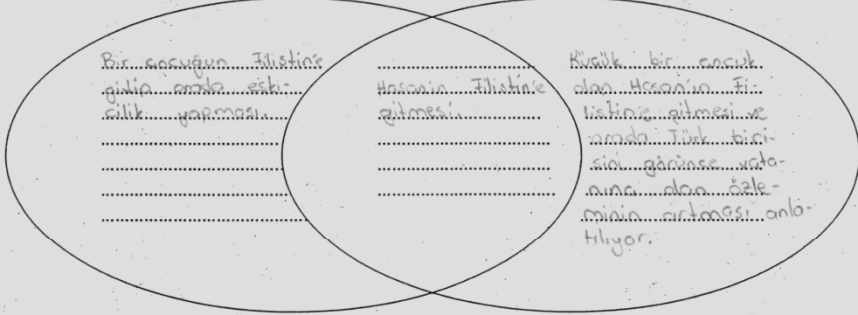
Ek 6. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler

Tülay Belül Ay
618 412 ESKİCİ

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinde anlatılanlarla ilgili tahminlerinizi 'Tahminim' kümesine yazınız.

Tahminim



Bir çocuk İslam
gibi...
gibi...
gibi...
gibi...
gibi...
gibi...

Gerçek

Bu bir çocuk
Hocanın...
Hocanın...
Hocanın...
Hocanın...
Hocanın...
Hocanın...

b) Metinde anlatılanları 'Gerçek' kümesine yazınız. Metinde anlatılanlar ile örtüşen tahminlerinizi kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğin kelimeleri tahmin et ve sözlük anlamlarına bak

a) Metindeki anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

vardiyeli nöbet
kampana: vapurun düğümü
yalnız: ılı
perçem: uzun kâğıt
yayvan: yayılmış
tamar: kâğıt, mukavva
avuh: yanak
kırsıl: beyazlamış

billur: temiz, duru
giris: —
biteniyeli sürekli
mihlanmak: garmak

b) Tahminlerinizi sözlükten kontrol ediniz. Anlamını doğru tahmin etmediğiniz kelimelerin sözlük anlamlarını aşağıya yazınız ve cümle içinde kullanınız.

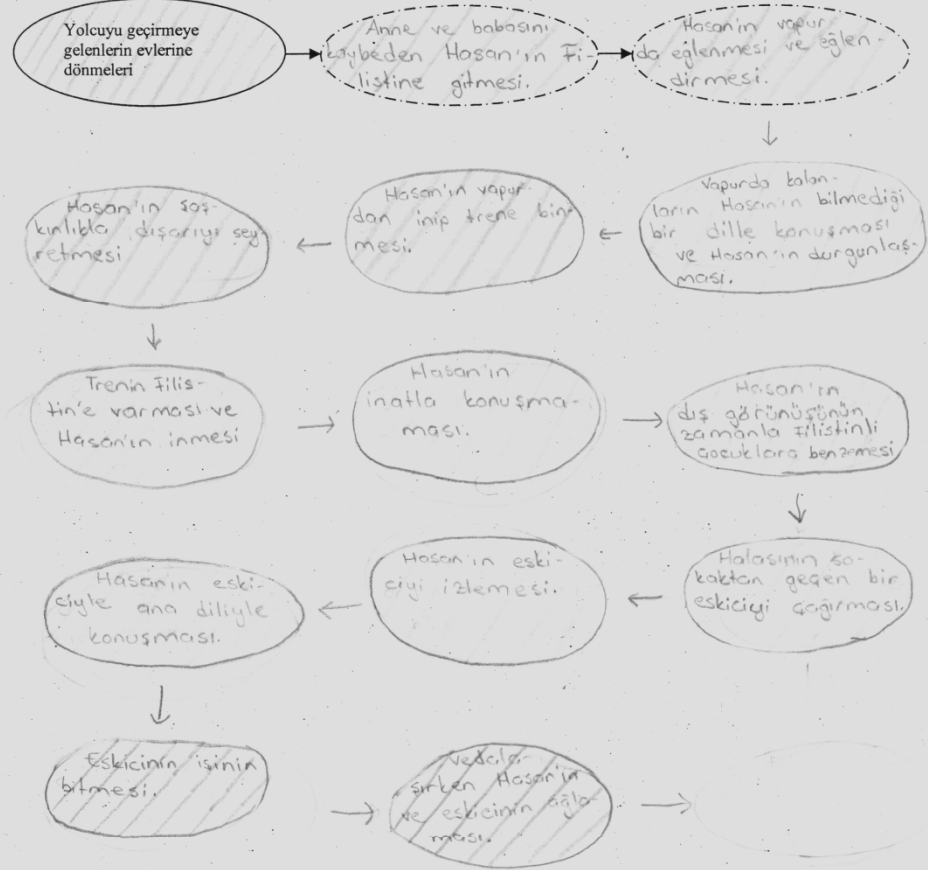
vardiyeli: nöbetleşe çalışma
kampana: çan
yalnız: dik ve zarp
perçem: kâğıt
yayvan: eni boyundan ve derinliğinden çukur dan basık ve geniş
tamar: bükülerek boru bacağı verilmiş deri veya kâğıt
avuh: yanığın ağız hizasına gelen bölümü
kırsıl: kırılmaya başlamış bir renkli
billur: keşme cam, kristal
biteniyeli: sürekli, devamlı aynı şekilde devam eden
giris: —

1

ESKİCİ

3. Etkinlik: Olayların akış zincirini çıkar ve metnin bölümlerini belirle

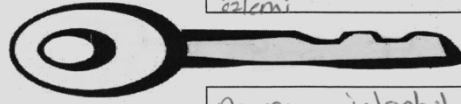
a. Okuduğunuz metinde anlatılan olayları örnekteki gibi sırasıyla olay akış zincirine ekleyiniz.



b. Metnin giriş bölümüne ait olay zinciri halkalarını mavi, gelişme bölümüne ait olanları sarıya, sonuç bölümüne ait olanları ise kırmızı renge boyayınız.

ESKİCİ

5. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek yazınız.



valon	Filistin	eskici	arapça
izleni			türkçe

arapça	izlenim	kavram	sımsık
--------	---------	--------	--------

6. Etkinlik: Metinden anladıklarınızı kendi cümlelerinizle aşağıya özetleyiniz.

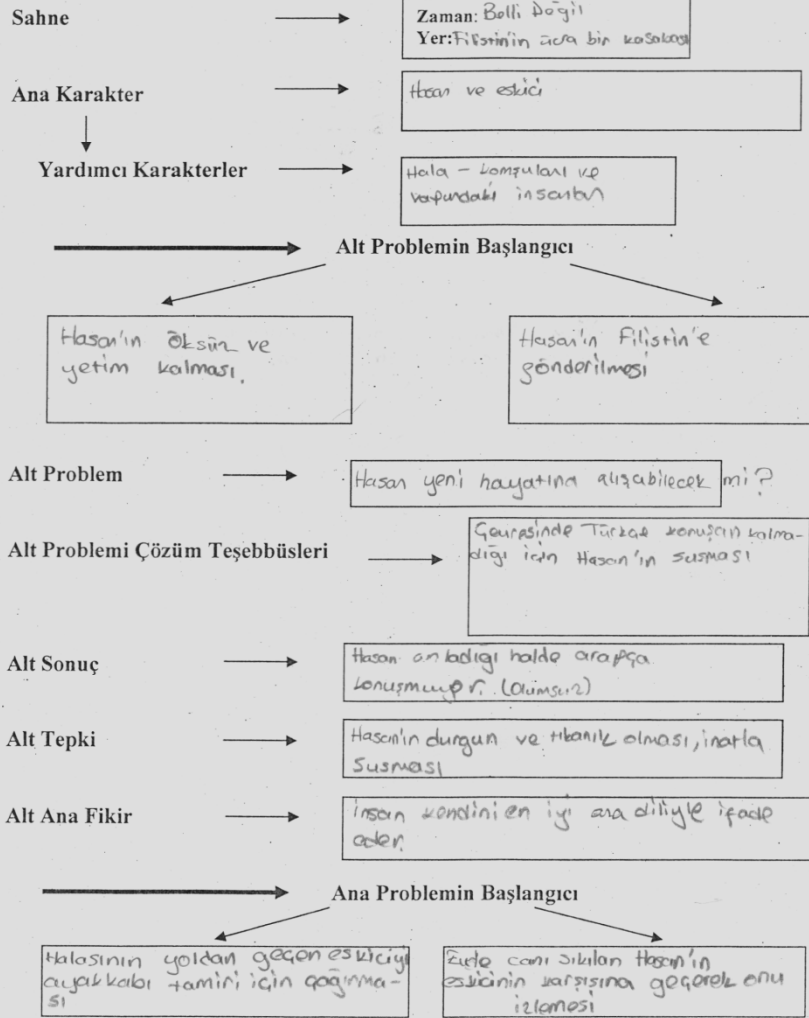
Hasan adında bir çocuğun yalan ve iftira kelimesi üzerine Filistin'e bakışını yansıtan gönderiliyor. Vapurda binince Hasan çok eğleniyor ve eğleniyor. Vapur sıcak memleketlere yaklaşıncaya Hasan'ı duygulandırıyor. Hasan'ı bir tene bindiriyorlar. Hasan'ı tene koyduktan sonra izliyor ve sonunda tene Filistin'e varıyor ve Hasan istasyonda oluyor. Hasan'ın babası karşılıyor ve Hasan'ın babasına annesinden çok aldığını anlatıyor. Hasan artık Türkçe dilini konuşsa bile karışık konuşuyor. Hasan sıkıyor ve sıkıyor. Hasan'ın Filistinli arkadaşları benziyor ve sırtta dağınıkları ve hareketleri Filistin'in insanları benzetmeye başlıyor. Habsi disanından geçen bir eskiciyi görüyor. Hasan'ın aile ailesi için eskicinin yaptığı işi merak ediyor. Etkilenen izliyor ve hiçbir şeye şerh etmeden ağzından Türkçe bir kelime çıkıyor. Eskici Türkçe konuşan Hasan'ı duyurca şaşırıyor. Çünkü o da Türkçe biliyor ve Hasan'ın geldiği yeri yakından biliyor. Hasan ve eskici bel bel konuşuktan sonra eskici işi bitiriyor ve gitme zamanı geliyor. Hasan'ın bir daha Türkçe konuşarak birini kalem-tercihi düşününce hepki hepki ağlıyor. Eskici Hasan'ın ağlamasına duygulanıyor ve eskici de ağlıyor.

ESKİCİ

7. Etkinlik: Okuduğunuz metnin konusunu yazınız.

Menzelket ve ana dili aragisi

8. Etkinlik: Aşağıda verilen hikâye haritasını okuduğunuz metne göre tamamlayınız.



ESKİCİ

Ana Problem



Hasan'ın eskiciyle konuşacak mı?

Ana Problemi Çözüm Teşebbüsleri



Hasan'ın eskiciyle Türkçe konuşması.

Ana Sonuç



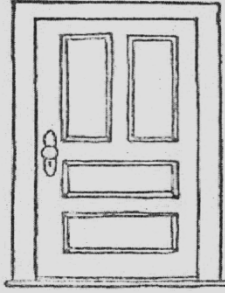
Hasan'ın Türkçe konuşarak birini bulması.

Ana Tepki



Eskicinin işinin bitip gitmesi Hasan'ın üzülmesi.

9. Etkinlik: Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.



Mamulatinin ve ana dilinin değerini... ondan
uzak... olanlar... daha iyi anlar.

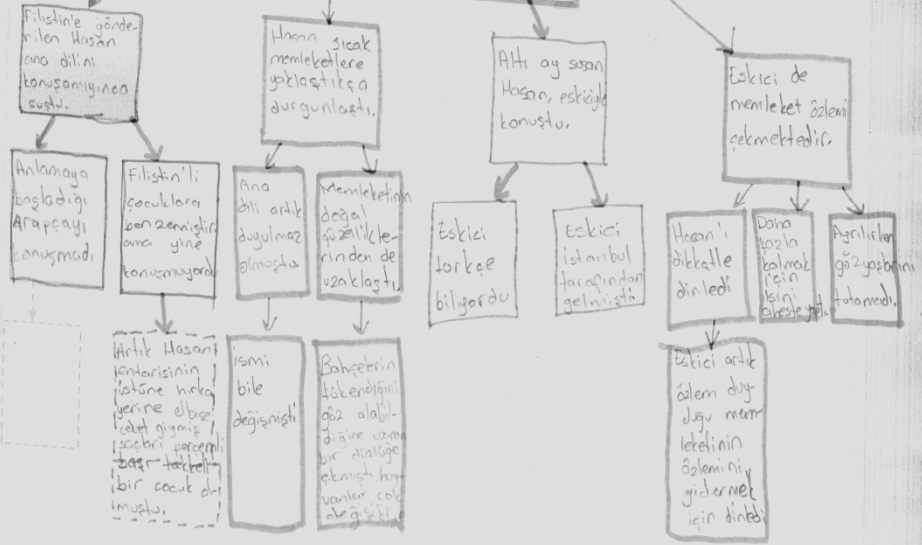
10. Etkinlik: Ana fikir destekleyen yardımcı düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları şekil üzerinde gösteriniz.

Konu:

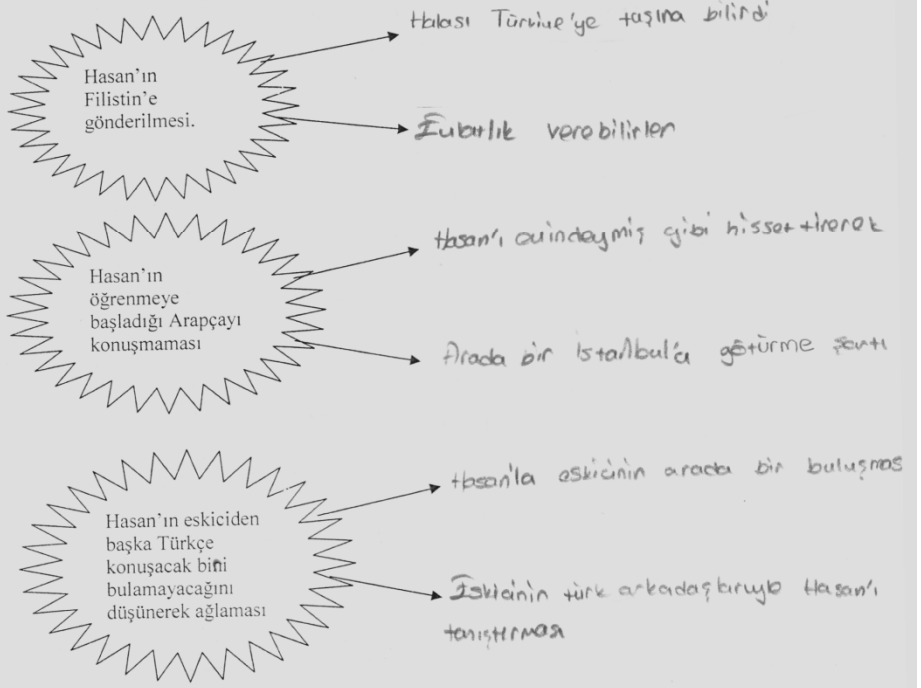
Memleket özeni ve ana dil sevgisi

Ana fikir:

Memleketin ve ana dilin değerini anan
azak kalarlar daha iyi anlar.



11. Etkinlik: Metinde yer alan sorunlara getirdiğiniz çözüm önerilerini yazınız.



ANADOLU'DA BAHAR

3. Etkinlik: Şiirin bölümlerinde verilmek istenen duygu ve düşüncüyü ifade eden konu cümlesini yazınız.

- 1.Dörtlük: Anadolu'ya baharın gelmesiyle karlar erir, etraf yeşillenir ve ağaçlar çiçek açar.
- 2.Dörtlük: Anadolu insanı bahar mevsiminde yeşeren yayıllara, gül karlar ve kendi halk oyunlarını oynarlar.
- 3.Dörtlük: Bahar doğaya ve insana coşku verir, sevinç getirir.
- 4.Dörtlük: Bahar mevsimi çok mutluluk ve neşe mevsimidir.
- 5.Dörtlük: Baharda ovalar çiçeklerle bezenir ve ovalarda kelebekler uçuşur.
- 6.Dörtlük: Baharın gelmesiyle Anadolu cennet gibi olur ve canlılar sevdiklerine kavuşur.
- 7.Dörtlük: Bahar mevsiminde İstanbul'un güzelliğini tanımlamak zor olur.

4. Etkinlik: Aşağıda verilen kavram haritasını metne göre tamamlayınız.



ANADOLU'DA BAHAR

7. Etkinlik: Okuduğunuz metnin konusunu yazınız.

Baharda Anadolu'nun güzelliğini insanların sevince ve neşe-
sarması.

8. Etkinlik: Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.



Anadoluya bahar geldiği zaman çok
güzel, çayırlar rengarenk oluyor.

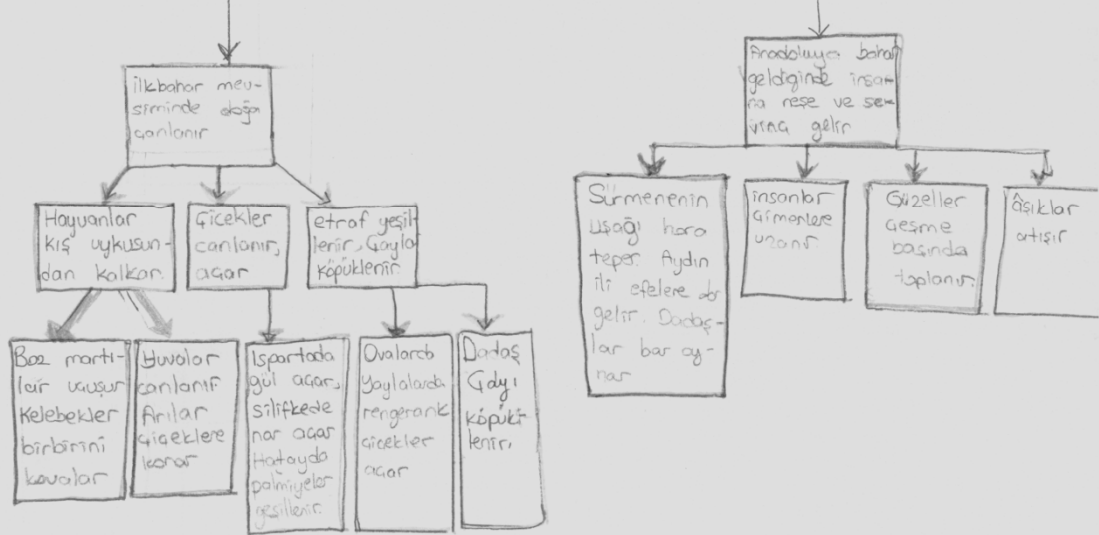
9. Etkinlik: Ana fikir destekleyen yardımcı düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları şekil üzerinde gösteriniz.

Konu:

Baharda Anadolu'nun güzelliğini insanların sevince ve neşe-
sarması.

Ana fikir:

Anadoluya bahar mevsimi geldiğinde ovalar
renk renk, insanlar ve hayvanlar çok çok oluyor.

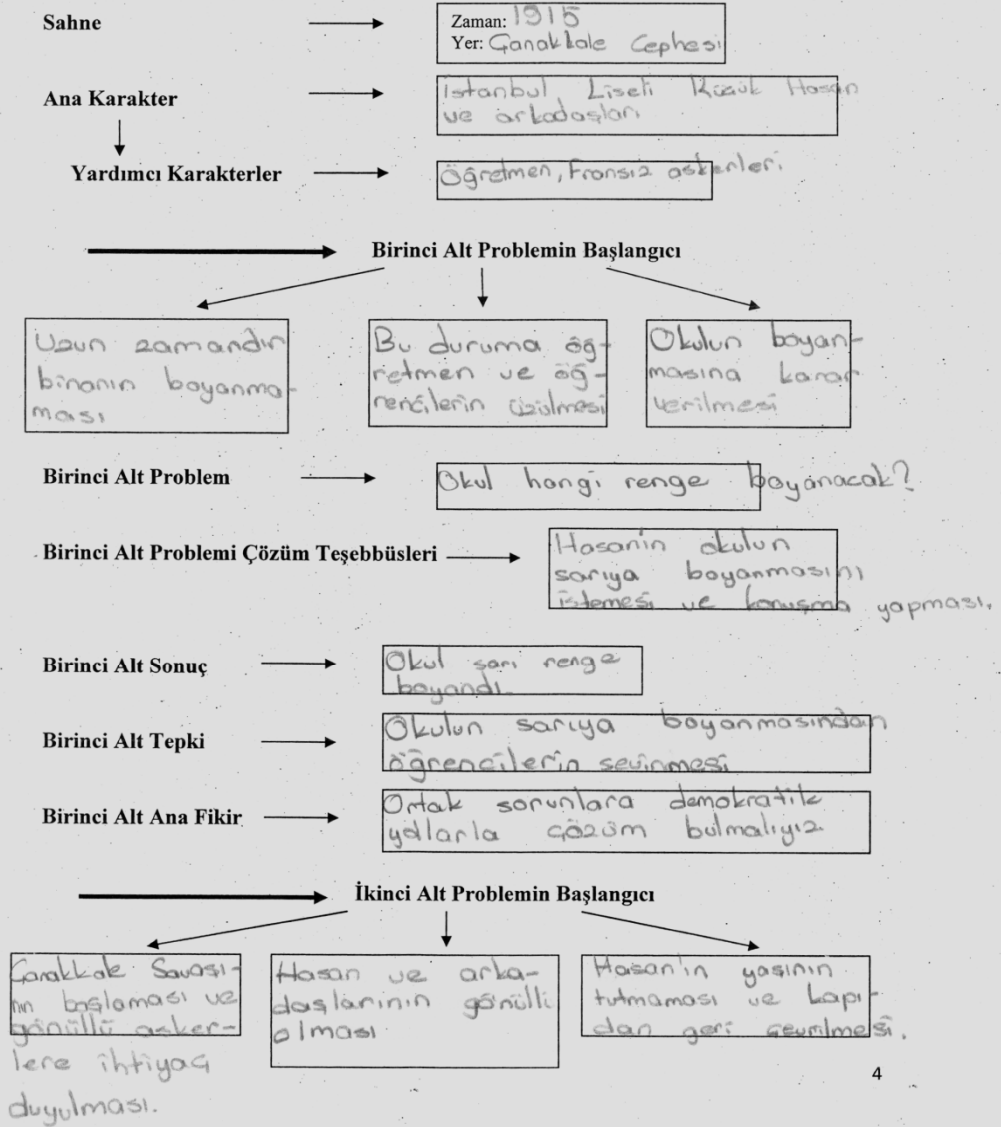


İSTANBUL LİSELİ KÜÇÜK HASAN

6. Etkinlik: Okuduğunuz metnin konusunu yazınız.

Vatan Sevgisi

7. Etkinlik: Aşağıda verilen hikâye haritasını okuduğunuz metne göre tamamlayınız.



Mert Cem Demir

6-A

İSTANBUL LİSELİ KÜÇÜK HASAN

298

İkinci Alt Problem

Hasan cepheye gidebi-
lecek mi?

İkinci Alt Problemi Çözüm Teşebbüsleri

Şehit haberleri duyul-
dukça okulun siyaha
boyanması ve okulun
hastahaneye çevrilmesi

İkinci Alt Sonuç

İstanbul Lisesi artık
~~sanı siyahı~~

İkinci Alt Tepki

Hasan ve arkadaşları üzüldü.

İkinci Alt Ana Fikir

Savaş zamanında herkesin
yapabileceği birşey vardır.

Ana Problemin Başlangıcı

Küçük Hasan'ında diğer
arkadaşları gibi şehit
düşmeyi istemesi.Tekrar gönüllü
olması.

Ana Problem

Hasan cepheye kabul
edilecek mi?

Ana Problemi Çözüm Teşebbüsleri

Hasan'ın Harbiye
Nizaretinin garagesin-
de bulunması ve
dilekçe vermesi.

Ana Sonuç

Hasan'ın cepheye kabul
edilmesi ve cepheye gitmesi

Ana Tepki

Hasan'ın sevinmesi

BAYRAK

3. Etkinlik: Şiirin bölümlerinde verilmek istenen duygu ve düşüncüyü ifade eden konu cümlesini yazınız.

1.Bölüm: Bayrağımız her zaman bizim yanımızdadır.

2.Bölüm: Bayrağımız kati göle balana bade sağı duymaz.

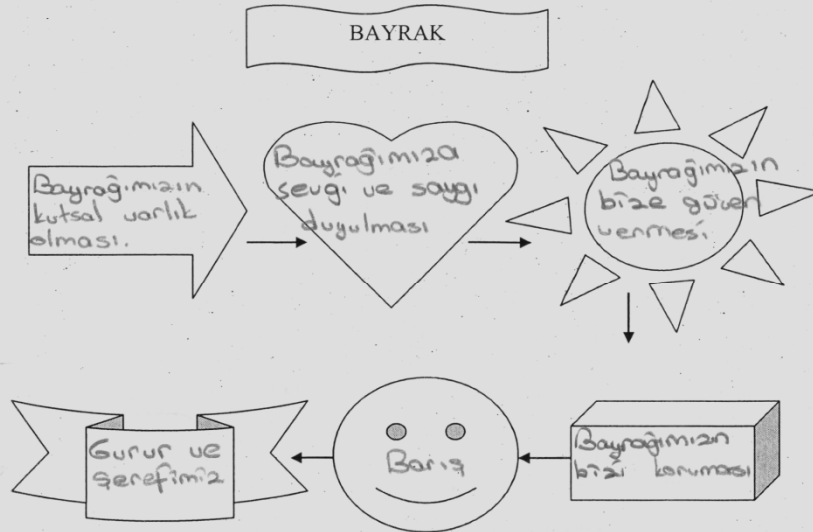
3.Bölüm: Bayrağımızın dalgalandığı yerde güven vardır.

4.Bölüm: Bayrağımız bir kâhıldan korur.

5.Bölüm: Türk bayrağının dalgalandığı yerde yarı-
yarlar bağımsızlık içinde yarılar.

6.Bölüm: Bayrağımız bizim gururumuz ve şerefimizdir.

4. Etkinlik: Şiirin her bir bölümünde anlatılanları verilen içerik haritasına yazınız.



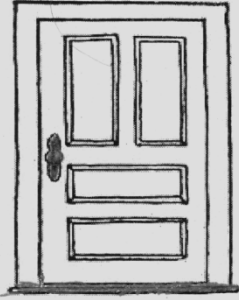
BAYRAK

Yagiz Kaan Atalay

392

6/A

9. Etkinlik: Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.



Bayrağımız bizim bağımsızlığımızı
simgelerin bunun için bayrağımız
bizim için çok değerlidir.

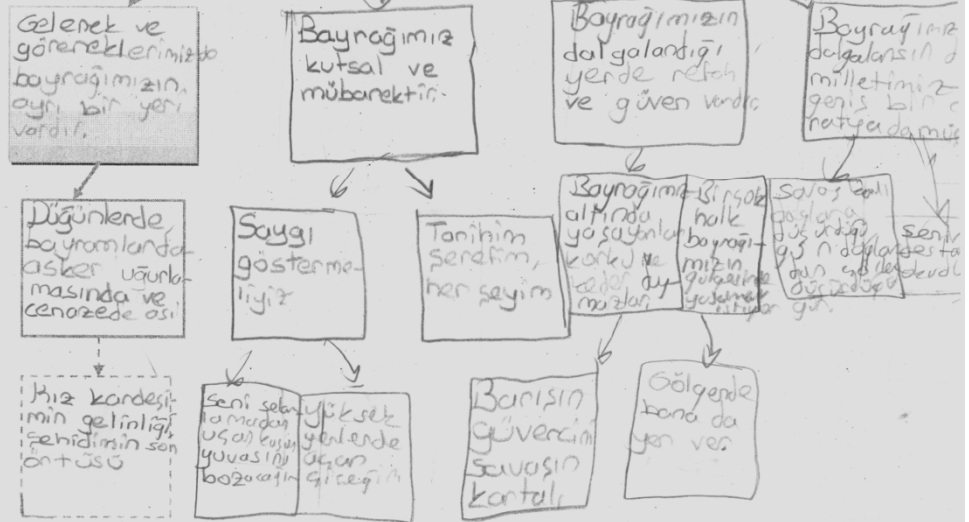
10. Etkinlik: Ana fikir destekleyen yardımcı düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları şekil üzerinde gösteriniz.

Konu:

Bayrak sevgisi

Ana fikir:

Bayrağımız bizim bağımsızlığımızı simgelerin
bunun için bayrağımız bizim için çok değerlidir



BEYPAZARI

now Ceyda Önen

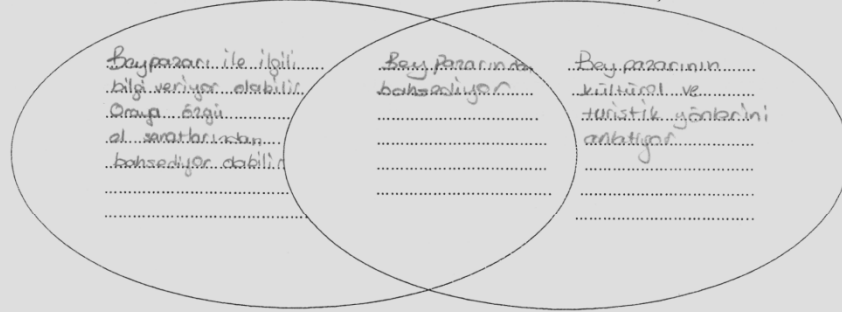
618 161

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinde anlatılanlarla ilgili tahminlerinizi 'Tahminim' kümesine yazınız.

Tahminim

Gerçek



b) Metinde anlatılanları 'Gerçek' kümesine yazınız. Metinde anlatılanlar ile örtüşen tahminlerinizi kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimeleri tahmin et ve sözlük anlamlarına bak

a) Metindeki anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Büyük: Kadınların örttükleri giysi

Eda: Durum

İngiliz: içi

Römork: Traktörün bir parçası

İstifade: Yararlanmak

Talkın: El işçiliği

b) Tahminlerinizi sözlükten kontrol ediniz. Anlamını doğru tahmin etmediğiniz kelimelerin sözlük anlamlarını yazınız ve cümle içinde kullanınız.

Büyük: Baş örtüsü

Eda: Davranış, tavır

İngiliz: Hasat mevsimi

Römork: Başka bir taşıt tarafından çekilen motorlu taşıt

İstifade: Yararlanmak

Talkın: Tel durumundaki gümüşü, altını ererek veya birşey üzerine dökülerek yapılan iş.

Hummalı: Hızlı, telaşlı

Ani: İsrafların oluşturduğu topluluk asraf gösterdiği

Viran: Yıkık, dökük

Hasır: Söpet yapımında kullanılan malzeme

Kuşkot: İgi / tolep

Mos: Giyilen bir eşya

Birinci: Sert bir korumalık

Hummalı: Sıkı, yoğun, hareketli

Ani: Cömert

Viran: Yıkık, harap

Hasır: Saz, kalkan, yaprak vb. bir bitki maddesiyle örülüp taban veya tavan örtüsü

Rüşku: İstek, arzu, ilgi.

1

Birinci: Muşam benzeri, süslenmiş kalin bez

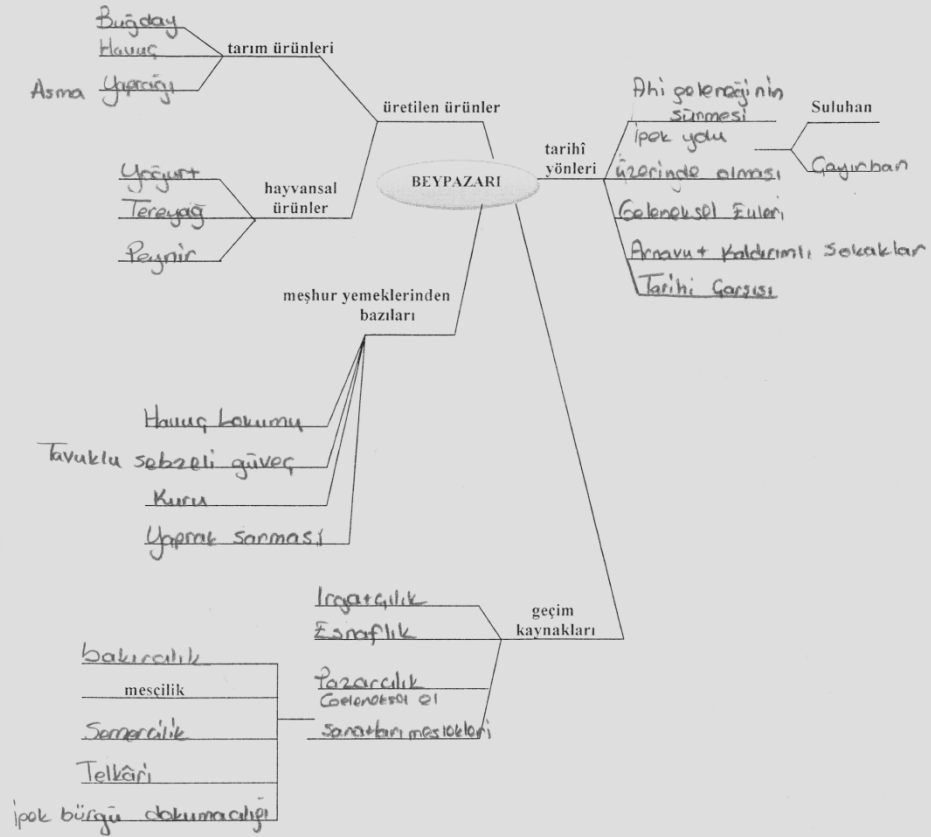
BEYPAZARI

Ceyda Öneren

3. Etkinlik: Metnin her bir paragrafının tespit ettiğiniz konu cümlesini yazınız.

1. Beypazarı... Ankara'nın bir ilçesi olduğu, turistlerin geldiği bir yerdir. (konu cümlesi olmayan paragraf.)
2. Beypazarı... coğrafyasına göre herkes tarışın kon sayı kadar sükunet. (konu cümlesi)
3. Beypazarı... uzaklığı 100 kilometre bile olmayan bu tarihi ilçede zamanla inat... bir hayat... olup... gidiyor... kimseyle... giremiyor... (konu cümlesi)

4. Etkinlik: Aşağıda verilen kavram haritasını metne göre tamamlayınız.

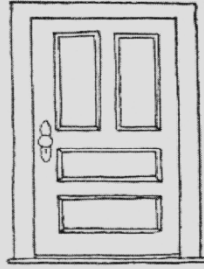


BEYPAZARI

7. Etkinlik: Okuduğunuz metnin konusunu yazınız.

Beypazarı'nın tarihi ve turistik özellikleri

8. Etkinlik: Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.



Ankara'nın ilkesi olan Beypazarı geleneksel kültürel ve tarihi yönleriyle turistik bir yerdir.

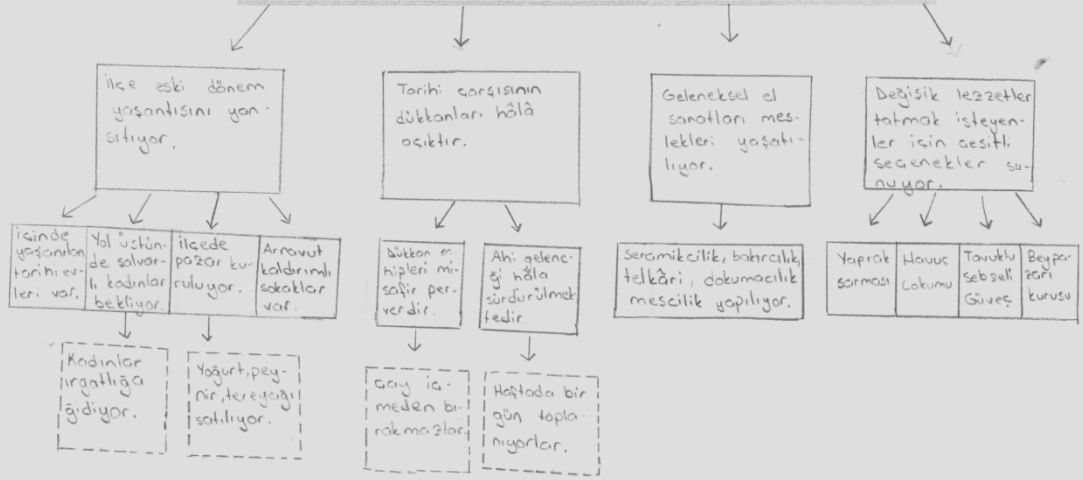
9. Etkinlik: Ana fikir destekleyen yardımcı düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları şekil üzerinde gösteriniz.

Konu:

Beypazarı'nın tarihi ve turistik yönleri

Ana fikir:

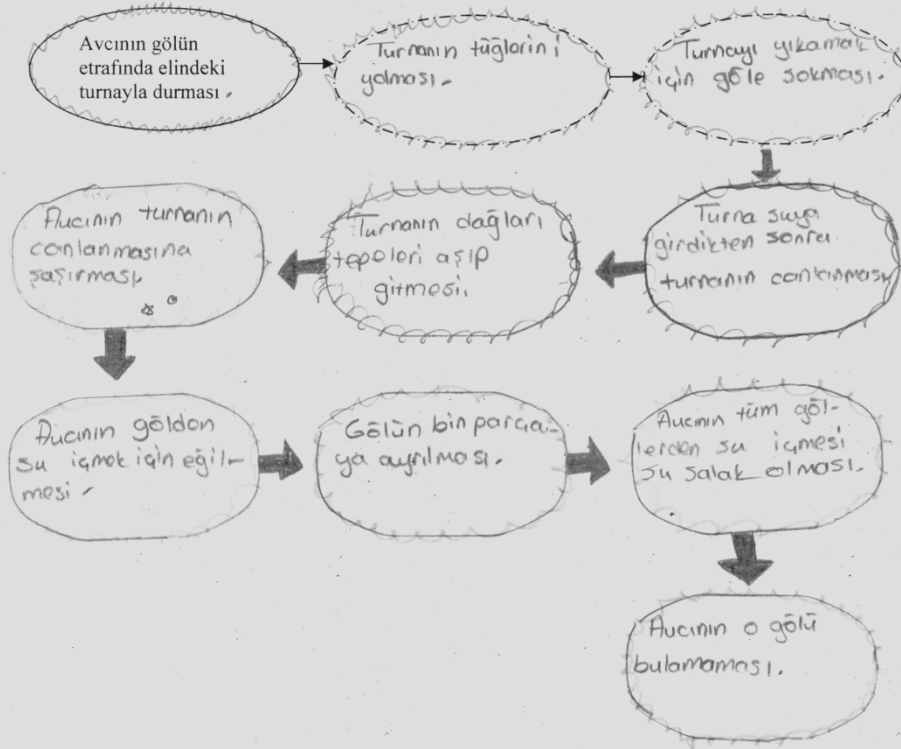
Ankara'nın ilkesi olan Beypazarı geleneksel kültürel ve tarihi yönleriyle turistik bir yerdir.



BİR GÖL NASIL BİNGÖL OLDU?

3. Etkinlik: Olayların akış zincirini çıkar ve metnin bölümlerini belirle

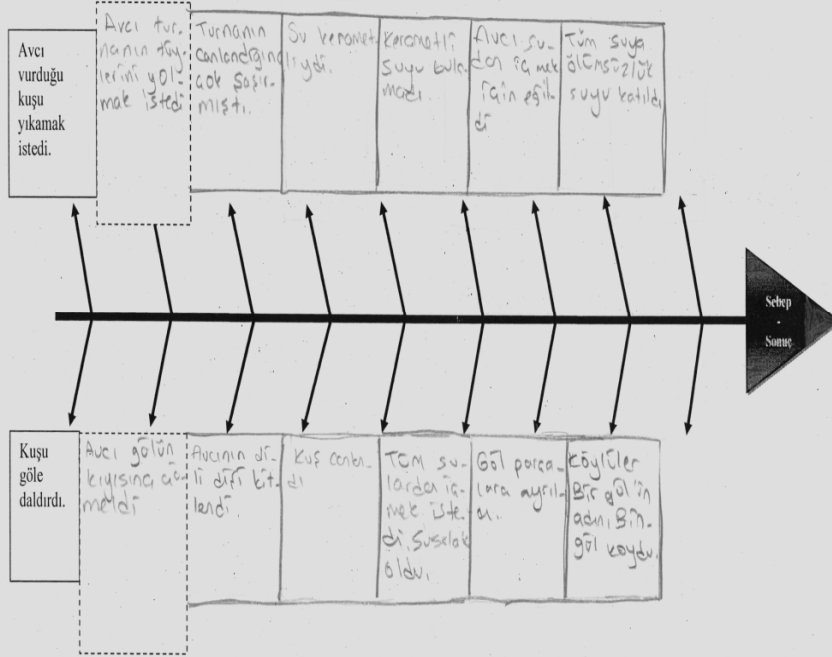
a. Okuduğunuz metinde anlatılan olayları örnekteki gibi sırasıyla olay akış zincirine ekleyiniz.



b. Anlatılan hikâyenin giriş bölümüne ait olay zinciri halkalarını mavi, gelişme bölümüne ait olanları ~~sarıya~~, sonuç bölümüne ait olanları ise kırmızı renge boyayınız.

BİR GÖL NASIL BİNGÖL OLDU?

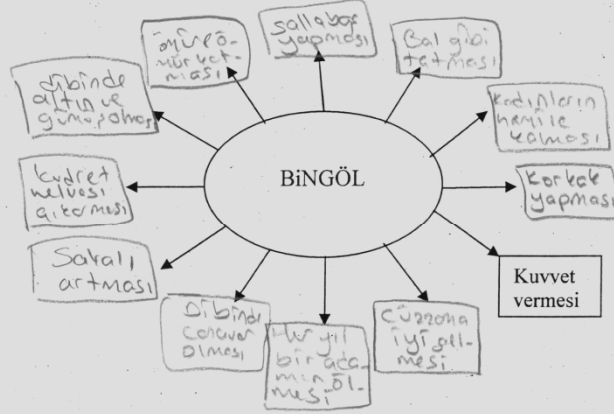
4. Etkinlik: Metinde geçen sebep-sonuç ilişkilerini örnekteki gibi balık kılıcına yazınız.



BİR GÖL NASIL BİNGÖL OLDU?

Büşra
Demirgürek
b18 253

5. Etkinlik: Metine göre Evliya Çelebi kitabında göllerle ilgili nelerden bahsetmiştir? Örnekteki gibi yazınız.



6. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek yazınız.

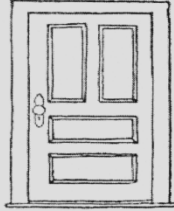
Bingöl..... Sıcaklık..... Orta..... İlaahîs.....



efsane..... hayat suyu..... meşkin gölü..... hatıngöl.....

BİR GÖL NASIL BİNGÖL OLDU?

9. Etkinlik: Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.



Bingöl Yollarını dolduran göllerin
her birinde üstün bir güce olduğuna
inanılmaktadır.

10. Etkinlik: Ana fikir destekleyen yardımcı düşünceleri ve yardımcı düşünceleri destekleyen detayları şekil üzerinde gösteriniz.

Konu:

Bingöl Eftanesi

Ana fikir:

Bingöl Yollarını dolduran göllerin her birinde üstün
bir güce olduğuna inanılmaktadır.