

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNDEKİ GELİŞİMİN
BİRBİRİNİ ETKİLEME DURUMU: EYLEM ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan:
İbrahim Coşkun

ANKARA
Aralık - 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNDEKİ GELİŞİMİN
BİRBİRİNİ ETKİLEME DURUMU: EYLEM ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

İbrahim Coşkun

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kemal Köksal

ANKARA
Aralık - 2010

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

.... / / 2010

İbrahim COŞKUN'a ait "İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Gelişimin Birbirini Etkileme Durumu: Eylem Araştırması" adlı çalışma; jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Başkan):

.....

Üye (Danışman):

.....

Üye:

.....

Üye:

.....

Üye:

.....

ÖN SÖZ

İçinde bulunduğumuz yüzyılın “bilgi çağı” olarak isimlendirilmesinde bilim ve kültür insanları, iş adamları, sanayiciler, sanatçılar, politikacılar ve birçok düşünür hemfikirdir. Bu çağda bilgi akıl almaz bir hızla yayılmaktadır. Öyle ki; kişiler bilgiye saniyeler içinde “erişebilmekte”, bilgiyi dakikalar içinde “edinebilmekte” ve birkaç saat içerisinde de tutum, inanç ve davranışlarını “değiştirebilmektedir.” Sanayi Devrimi’nden itibaren eğitimciler üretim araçları ve süreçlerinde, kalite ve verimliliği artıracak “davranışları edindirme” üzerine odaklanmıştır. Ancak bu paradigma 21. yüzyılda değişmiştir. Günümüz eğitimcileri; bilgiyi yapılandırabilen, yorumlayabilen, eleştirebilen, sorgulayabilen ve etkili bir biçimde sunabilen bireylerin yetiştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Bilginin hızla yayıldığı günümüzde; okuma becerileri, okuduğunu anlama becerileri ve yazılı anlatım becerileri bireylerin bilgiyi edinmesinde ve ifade etmesinde büyük önem arz etmektedir. Yapılan araştırmaların çoğunda dil becerileri her ne kadar ayrı ayrı ele alınmış olsa da zihinsel süreçler açısından düşünüldüğünde bu beceriler birçok açıdan paralellik göstermektedir. Bu araştırma ile dil becerileri arasındaki bu ilişkinin ve paralelliğin vurgulanması amaçlanmıştır. Bu araştırma ile okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi, yazılı anlatım becerilerinin gelişimi ve bu becerilerdeki gelişimin birbirini etkileme durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde; araştırmanın her aşamasında öneri, katkı, zaman ve tecrübelerini esirgemeyen başta tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL’a; sıklıkla bilgi, görüş ve tecrübelerine müracaat ettiğim Prof. Dr. Hayati AKYOL ve Prof. Dr. Murat ÖZBAY’a; her türlü moral ve motivasyon desteği veren saygıdeğer hocam Doç. Dr. Bekir BULUÇ’a teşekkürlerimi bir borç bilirim. Çalışmanın hemen her aşamasında görüşlerine başvurduğum Araş. Gör. Dr. Sabri SİDEKLİ, Araş. Gör. Dr. Yasin GÖKBULUT, Araş. Gör. Dr. Suat YAPALAK ve burada adını sayamadığım öğretim elemanı ve alan uzmanı arkadaşlarıma da teşekkür ediyorum.

Uygulama okullarında rahat bir çalışma ortamı sunan ve okulun her türlü imkanını kullanımına açan okul idarecilerine, öğrencileriyle çalıştığım sınıf öğretmenlerine, uygulamaya katılan ve birlikte çok şey öğrendiğimiz öğrencilere teşekkür ediyorum.

Ayrıca manevi desteklerini ve sevgilerini her an hissettiğim eşime ve okuma ve yazma çalışmaları sırasında bana en fazla ihtiyaç duyduğu zamanlarda tez hazırlamak zorunda kalarak derslerine yeterince yardımcı olamadığım ve bu sebeple çalışmalarımı sürekli sabote eden kızım Aybüke Beyza'dan hem özür diliyorum hem de anlayışından dolayı içtenlikle teşekkür ediyorum.

İbrahim COŞKUN

Ankara-2010

ÖZET

İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNDEKİ GELİŞİMİN BİRBİRİNİ ETKİLEME DURUMU: EYLEM ARAŞTIRMASI

Coşkun, İbrahim

Doktora, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Kemal Köksal

Aralık-2010, 292 Sayfa.

Bu araştırmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeyleri tespit edilmiş ve çeşitli yapılandırıcı okuma ve yazma etkinlikleriyle geliştirilmiştir. Ayrıca becerilerdeki bu gelişimin birbirini etkileme durumu tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “Ölçüt Örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, Ankara ili, Keçiören ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası İlköğretim Okulu’ndan 5 ve Mehmet Örucü İlköğretim Okulu’ndan 5 olmak üzere toplam 10 ilköğretim 4. sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası İ.Ö.O.’ndan alınan 5 öğrenci araştırmanın “Yazma Grubunu”, Mehmet Örucü İ.Ö.O.’ndan alınan 5 öğrenci ise araştırmanın “Okuma Grubunu” oluşturmuştur.

Bu araştırma nitel araştırma modelinin eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırma; eylem araştırmasının “uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu” yaklaşımda yürütülmüştür. Bu araştırmada; öğrenci görüşme formları, eylem araştırmasının katılımcısı olan ders öğretmeni ile görüşme formu, araştırmacı günlükleri, öğrenci ürünleri, tanıma testi, düzey belirleme testi ve öğrencilerin sınıftaki söylemlerini ve durumlarını belirleyebilmek amacıyla video kamera kayıtları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veriler; nitel verilerin çözümlenmesinde kullanılan betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Ayrıca nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan yüzde ve frekans tekniklerine başvurulmuştur.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen ilköğretim 4. sınıf  ğrencilerinin; yapılandırıcı okuma ve yazma çalışmaları ile okuduğunu anlama becerileri ve yazılı anlatım beceri düzeylerinde ilerleme olmuştur. Okuma ve yazma grubundaki öğrenciler uygulama sonunda okuduğunu anlama beceri düzeyinde basit anlama hem de derin anlama düzeyinde ya  ğretim düzeyinden bağımsız okuyucu yüzeyine yükselmişler ya da düzey içi gelişim göstermişlerdir. Yazılı anlatım beceri düzeylerinde ise öğrencilerin tamamı en az bir aşama olmak üzere, gelişim, yoğunlaşma, deneyim ve yazma sürecini kavrama ve geliştirme aşamalarında yer almışlardır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe  ğretimi, Okuma Eğitimi, Anlama Eğitimi, Yazma Eğitimi, Beceri Geliştirme, Yapılandırmacı Yaklaşım, Eylem Araştırması.

ABSTRACT

IMPROVING READING COMPREHENSION AND WRITING SKILLS OF ELEMENTARY SCHOOL 4TH GRADERS AND EFFECTS OF THESE SKILLS ON EACH OTHER: AN ACTION RESEARCH

Coşkun, İbrahim

Doctorate: Primary School Teaching Programme

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Kemal Köksal

December – 2010, 292 Pages

This study aims at determining the reading comprehension and writing skills of 4th grade learners and improving these skills by using constructivist comprehension, reading and writing activities. Furthermore, the study aims at determining how far these skills affect each other. A sample of ten students was chosen by using criterion sampling which is a purposeful sampling method. The sample covers 10 students. 5 of the subjects were chosen from Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası Elementary School and 5 of them were chosen from Mehmet Örucü Elementary School located in Keçiören, Ankara, Turkey.

The study is a qualitative action research. The researcher himself has conducted research in the classroom. The data collection tools used in this study are diagnostic test, summative test, student interview form, teacher interview form, researcher logs, audio recorder and video recorder. The data were analyzed by using descriptive analysis and content analysis techniques. In addition, percentage and frequencies of the data were calculated.

The findings indicate that the post-study scores of reading group in simple and profound understanding questions for narrative and expository texts were higher than those of pre-study scores. The post-study scores of reading group in writing narratives and creating stories from visuals were also higher than those of pre-study scores.

The writing achievements of the writing group in narrative writing and creating stories from visuals were improved in both genres. The post study scores of writing group in simple and profound comprehension scores obtained from narrative and expository texts were higher than pre-study scores.

The result, it was found that “constructivist reading, comprehension and writing activities” positively affected reading comprehension and writing skills of 4th grade learners. A change in one of these skills positively affects the other skill.

Key words: Teaching Turkish, Teaching Reading, Teaching Comprehension, Teaching Writing, Improving Skills, Constructivist Approach, Action Research.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Problem Cümlesi.....	14
1.3. Amaç	14
1.4. Önem	15
1.5. Varsayımlar	18
1.6. Sınırlılıklar	19
1.7. Tanımlar	19

II. BÖLÜM

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	21
2.1.1. Dil Öğretiminde Yaklaşımlar	21
2.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrenme	23
2.1.3. Okuma ve Yazmanın Öğretimi	24
2.1.4. Okuma, Yazma ve Anlama Arasındaki İlişki	25
2.1.5. Sınıf İçi Faaliyetlerde Okuma Yazmanın Rolü.....	28
2.1.6. Okuma	30
2.1.7. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi	31
2.1.8. Okuma Stratejileri	34
2.1.9. Okuduğunu Anlama	36
2.1.10. Zihinsel Sözlük	40

2.1.11. Yazma.....	42
2.1.12. Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi.....	45
2.1.13. Yazma Süreç ve Teknikleri	48
2.1.14. Yazılı Anlatım.....	49
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	51
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar	51
2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar.....	62

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	68
3.1. Araştırmanın Modeli	68
3.2. Araştırmanın Yapıldığı Okullar ve Çalışma Grubu	72
3.2.1. Araştırmanın Yapıldığı Okullar	72
3.2.2. Çalışma Grubu	72
3.2.2.1. Okuma Grubu	74
3.2.2.2. Yazma Grubu	76
3.3. Araştırmanın Güvenirliği	77
3.4. Araştırmanın Geçerliği.....	79
3.5. Çalışma Ortamı	81
3.6. Alan Uzmanları.....	81
3.7. Araştırmacının Rolü	82
3.8. Veri Toplama Araçları	83
3.8.1. Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi	83
3.8.2. Yazılı Anlatım Becerileri Başarı Testi	84
3.8.3. Tanıma Testi	86
3.8.4. Video Kamera Kayıtları.....	86
3.8.5. Okuma Grubu Öğrenci Ürünleri	86
3.8.6. Yazma Grubu Uygulama Metinleri.....	87
3.8.7. Düzey Belirleme Testi.....	87
3.8.8. Öğretmen Görüşme Formu	87
3.8.9. Öğrenci Görüşme Formu	88
3.8.10. Araştırmacı Günlüğü	88
3.9. Eylem Basamakları ve Veri Toplama Süreci	88

3.9.1. Araştırma Sürecinde Okullarda Yapılan Uygulama ve Etkinlikler.....	89
3.10. Verilerin Analizi	91
3.10.1. Verilerin İşlenmesi ve Yazıya Aktarılması.....	93
3.10.2. Verilerin Kodlanması	94
3.10.3. Araştırma Süresince Karşılaşılan Güçlükler ve Alınan Önlemler	94

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM	96
4.1. Okuma Grubunun Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileri.....	96
4.1.1. Okuma Grubunun Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Becerileri.....	96
4.1.2. Okuma Grubunun Uygulama Öncesi Yazılı Anlatım Anlama Becerileri.....	99
4.2. Okuma Grubunun Uygulama Sonrası Anlama Becerilerinin Gelişimi	105
4.3. Okuma Grubunun Uygulama Sonrası Yazılı Anlatım Becerilerinin Gelişimi.....	109
4.4. Okuma Grubuna Uygulanan Etkinliklerin Okuma ve Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	115
4.4.1. Yapılandırıcı Okuma Etkinlikleri	116
4.4.2. Yapılandırıcı Okuma Ortamında Süreç.....	122
4.4.3. Yapılandırıcı Okuma Ortamında Yazma Becerilerinin Gelişimi	132
4.5. Yazma Grubunun Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Becerileri.....	138
4.6. Yazma Grubunun Uygulama Öncesi Yazılı Anlatım Becerileri.....	140
4.7. Yazma Grubunun Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileri.....	143
4.7.1. Yazma Grubunun Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Becerileri	143
4.7.2. Yazma Grubunun Uygulama Sonrası Yazılı Anlatım Becerileri.....	148
4.8. Uygulanan Etkinliklerin Okuma ve Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi	143
4.8.1. Yapılandırıcı Yazma Etkinlikleri.....	152
4.8.2. Yapılandırıcı Yazma Ortamında Okuma Becerilerinin Gelişimi	178
4.9. Okuma ve Yazma Gruplarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Yazma Becerileri.....	188

4.9.1. Grupların Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	188
4.9.2. Grupların Uygulama Öncesi Yazılı Anlatım Düzeyleri.....	189
4.9.3. Grupların Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	190
4.9.4. Grupların Uygulama Sonrası Yazılı Anlatım Düzeyleri.....	191
4.10. Yapılandırıcı Okuma-Yazma Etkinliklerine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	192

V. BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	202
5.1. Sonuçlar.....	203
5.2. Tartışma.....	208
5.3. Öneriler.....	212
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	212
5.3.2. Karar Alıcı Kurumlara Yönelik Öneriler.....	212
5.3.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	213
KAYNAKÇA.....	214
EKLER	223
Ek 1. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi	224
Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi II.....	225
Ek 3. Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi	226
Ek 4. Yazılı Anlatım Becerileri Başarı Testi	227
Ek 5. MEB 1-5 Türkçe Programı, 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımları.....	228
Ek 6. MEB 1-5 Türkçe Programı, 4. Sınıf Okuduğunu Yazılı Anlatım Kazanımları	229
Ek 7. Tanıma Testi (Hikâye Edici Metin, “Güvercin ve Arkadaşları” ve Anlama Soruları).....	230
Ek 8. Tanıma Testi (Bilgilendirici Metin, “23 Nisan Bayramımız” ve Anlama Soruları).....	232
Ek 9. Düzey Belirleme Testi (Hikâye Edici Metin, “Ana Yüreği” ve Anlama Soruları).....	234
Ek 10. Düzey Belirleme Testi (Bilgilendirici Metin, “Barışa Giden Yol” ve Anlama Soruları).....	236
Ek 11. Hikâye Oluşturma Görseli I	238
Ek 12. Hikâye Oluşturma Görseli II.....	239

Ek 13. Okuduğunu Anlama Etkinliği (Hikâye Edici Metin, “Yavru Kaplumbağalar”)..	240
Ek 14. Okuduğunu Anlama Etkinliği (Hikâye Edici Metin, “Birlik Olmayınca”)	241
Ek 15. Okuduğunu Anlama Etkinliği (Hikâye Edici Metin, “Küçük Kırmızı Balık”)....	242
Ek 16. Okuduğunu Anlama Etkinliği (Bilgilendirici Metin, “Orman Yetiştirmek Kolay Mı?”)	243
Ek 17. Okuduğunu Anlama Etkinliği (Bilgilendirici Metin, “Atatürk ve İnsan Hakları”)	245
Ek 18. Okuma Grubu Ön Bilgilerin Harekete Geçirilmesi Etkinliği Örnek Öğrenci Ürünü Çözümü	246
Ek 19. Okuma Grubu Paragrafta Ana Fikir Bulma Çalışması.....	247
Ek 20. Okuma Grubu Paragrafta Ana Fikir ve Konu Bulma Alıştırmaları	251
Ek 21. Okuma Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Örnek Öğrenci Yazıları.....	253
Ek 22. Yazma Grubu “Kendimi Tanıtıyorum” Boşluk Doldurma Etkinliği	264
Ek 23. Yazma Grubu “Proje Çalışması” Etkinliği	265
Ek 24. Yazma Grubu “Kurallı Cümle ve Paragraf Oluşturma” Etkinliği.....	266
Ek 25. Yazma Grubu “... Çünkü” Etkinliği	268
Ek 26. Yazma Grubu “Ekmeğin Hikâyesi” Etkinliği.....	269
Ek 27. Yazma Grubu “Senaryo Yazıyorum” Etkinliği.....	270
Ek 28. Yazma Grubu “Ben Olsaydım” Etkinliği	271
Ek 29. Yazma Grubu “Karşılaştırmalar Yazma” Etkinliği.....	272
Ek 30. Yazma Grubu “Orman Yetiştirmek Kolay Mı?” Anlama Sorularının Yazılı Cevapları.....	273
Ek 31. Yazma Grubu Örnek Öğrenci Ürünü.....	283
Ek 32. Yazma Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazı Örnekleri.....	284
Ek 33. Görsel Yorumlama Örnek Video Kamera Çözümü	285
Ek 34. Araştırmacı Günlüğü Örneği.....	288
Ek 35. Öğrenci Görüşme Formu	291
Ek 36. Öğretmen Görüşme Formu	292

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Okuma ve Yazmanın Paralel Süreçleri	26
Tablo 3.1. Çalışma Grubuna Dahil Olan Öğrenciler	74
Tablo 3.2. Eylem Uygulama Planı	89
Tablo 3.3. Okuma ve Yazma Gruplarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Tanıma ve Düzey Belirleme Çalışmaları.....	91
Tablo 3.4. Okuma ve Yazma Gruplarına Uygulanan Etkinlikler.....	91
Tablo 4.1. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Becerileri Sınıflaması	97
Tablo 4.2. Okuma Grubunun Uygulama Öncesi Kendilerini Tanıtıcı Yazı ve Görselden Hikâye Oluşturma Durumlarına Göre Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri	99
Tablo 4.3. Okuma Grubu Öğrencilerinin Görseli Anlama Düzeyleri	102
Tablo 4.4. Öğrencilerin Uygulama sonrası Okuduğunu Anlama Becerileri Sınıflaması	105
Tablo 4.5. Okuma Grubunun Uygulama Sonrası Yazılı Anlatım Becerileri	110
Tablo 4.6. Yapılandırıcı Okuma Çalışmasında Okutulan Metinler, Türleri ve Uygulama Basamakları	115
Tablo 4.7. Okuma Grubu V. Eylem Basamağında Okuduğunu Anlama Becerileri.....	116
Tablo 4.8. Okuma Grubu VI. ve VII. Eylem Basamağında Okuduğunu Anlama Becerileri.....	119
Tablo 4.9. Okuma Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazılı Anlatım Becerileri.....	132
Tablo 4.10. Yazma Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Becerileri.....	138
Tablo 4.11. Yazma Grubunun Uygulama Öncesi Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi	141
Tablo 4.12. Yazma Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Becerileri.....	144
Tablo 4.13. Yazma Grubunun Uygulama Sonrası Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri	148
Tablo 4.14 Yapılandırıcı Yazma Çalışmasında Yapılan Etkinlikler, Amacı ve Uygulama Basamakları	151
Tablo 4.15. Yazma Grubu Öğrencilerin Öğretilişine Göre Cümle Kurma Durumları.....	163
Tablo 4.16. Yazma Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Becerileri	178
Tablo 4.17. Yazma Grubunun Hikâye Edici Metinleri Anlama Düzeyleri	181

Tablo 4.18. Yazma Grubunun Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyleri	185
Tablo 4.19. Okuma ve Yazma Grubunun Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	188
Tablo 4.20. Okuma ve Yazma Grubunun Uygulama Öncesi Yazılı Anlatım Düzeyleri	189
Tablo 4.21. Okuma ve Yazma Grubunun Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	190
Tablo 4.22. Okuma ve Yazma Grubunun Uygulama Sonrası Yazılı Anlatım Düzeyleri.....	191
Tablo 4.23. Uygulama Sürecinde Yapılan Etkinlikler Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	193
Tablo 4.24. Yapılan Etkinliklerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkileri Hakkındaki Öğrenci Görüşleri.....	196
Tablo 4.25. Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Etkileri Hakkında Görüşleri.....	198
Tablo 4.26. Yapılandırmacı Okuma ve Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarıyla İlgili Görüşleri	200

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Yazıdan Okumaya Anlamın Yapılandırılması.	26
Şekil 2.2. Anlama Modeli.....	37
Şekil 2.3. Yazma Becerileri	46
Şekil 3.1. Eylem Araştırmasının Basamakları	69
Şekil 3.2. Araştırmanın Deseni ve Akış Şeması	71

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim, istenilen bir hayat standardına ulaşmak için, kalkınma ve gelişmenin en etkili araçlarından biridir. Toplumu bu hedeflere yönlerecek kişi ve grup davranışlarını oluşturmak, bu hedeflere engel olacak değer ve davranışları değiştirmek ancak eğitim yoluyla olur. Eğitim aynı zamanda kalkınma çabasının gerçekleşmesi için gerekli nitelikte ve sayıda elemanların yetiştirilmesinde de başlıca yoldur. Eğitim, insanlara doğal ve sosyal çevrelerini tanıma, bilinçli hareket etme imkânlarını veren, refah ve mutluluklarını artıran sosyal hizmetlerin başında gelir.

Tarihsel, toplumsal ve kültürel değer ve birikimlerin gelecek kuşaklara aktarma ihtiyacı eğitimi doğurmuştur. Bu değer ve birikimlerin aktarılması dil ile mümkün olmaktadır. Dil aynı zamanda kültürün de en önemli öğelerinden biridir. Başka bir deyişle dil, bir kültür taşıyıcısıdır. Dil, insanoğlunun uzun yıllar edinmiş olduğu bilgi, birikim ve tecrübelerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında da en önemli unsurlarındandır. Bu bilgi, tecrübe ve birikimlerin aktarılmasında sırasıyla önceleri sözlü dil; sonra ise daha kalıcı ve eksiksiz aktarma biçimi olan yazılı dil kullanılmıştır.

Bireyler öğrenirken dilin çeşitli alanlarını kullanmaktadırlar. Günümüz araştırmalarına göre dilin kullanım alanları; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur. Öğrenme sürecinde en çok dilin “okuma” alanı kullanılmaktadır. Okuma, bireyin dil, zihinsel, sosyal ve kültürel gelişimine büyük katkılar sağlamaktadır. İletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli karar verme ve öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilerin gelişimi de okuma ile mümkün olabilmektedir. Okuma becerilerini geliştirme ve okuma alışkanlığı kazanma genellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmeye başlamaktadır. Öğrencilerin, okuyan, düşünen, anlayan, sorgulayan bireyler olmalarına yönelik çalışmalara erken yaşlarda başlanmalıdır. Böylece öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve bu becerilerini kullanarak hayat boyu öğrenmelerini sürdürmeleri sağlanmalıdır (Güneş, 2009: 1, 2).

Kültürel birikimin sağlanması, geliştirilmesi ve yeni kuşaklara aktarılması yazılı anlatımla gerçekleşmektedir. Kültürel birikimlerin yeni kuşaklara aktarılmasını sağlamak eğitimin toplumsal işlevlerinden birisidir. Temel dil becerilerini geliştiren öğretmenler, öğrencilerinin kültürel ürünlerle tanışmalarına ve bunları anlayıp geliştirmelerine daha etkili rehberlik edebilirler (Oğuz, 2009: 20).

Dil becerilerinin öğretiminde öğretmenlerce verilecek kararlar hem içerik hem de öğretimi üzerinde etkili olmaktadır. Zira öğrencilerin nasıl öğrendiklerini bilmek öğretmenlerin nasıl öğretim yapacağını etkileyen bir unsurdur (Akyol, 2006b: 8). Özbay'ın (2009: 117) Şimşek'ten (1983) aktardığına göre; bir dili kazanmış sayılmak için o dille duygu ve düşünceleri sözlü veya yazılı olarak anlatabilmek gerekir.

Birinci sınıfta ilk okuma yazmayla çalışmalarıyla birlikte takip eden sınıflarda Türkçe derslerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde çok önemli bir fonksiyonu vardır. Türkçe dersinde belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrencilere kazandırılacak davranışlar İlköğretim 1-5 Türkçe Programında saptanmış; uygulamada kolaylık olsun diye ders; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-sunu şeklinde öğrenme alanlarına ayrılmıştır. Özellikle Türkçe dersi dışındaki derslerin amaç ve kazanımlarına ulaşmada da Türkçe derslerinin etkili ve verimli bir şekilde işlenmesinin payı büyüktür. Türkçe dersinin söz konusu bölümlerinin ayrı ayrı önem taşımasının yanı sıra özellikle "okuma ve yazma öğrenme alanları"; okuma ve yazmanın da özellikle programda geçen şekliyle "okuduğunu anlama ve kendini yazılı olarak ifade etme" alt öğrenme alanları öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi bakımından çok önemlidir.

Yapılan araştırmaların sonuçları (Güneyli 2007, Coşkun 2006, Ateş 2006, Sidekli 2010, Doğan 2002, Çelenk 2003, Acat 1996, Yılmaz 2006, Anılan 2005) anne-baba ve öğretmen yakınmaları, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin yetersizliğine dair Türkçe öğretiminde büyük bir verimsizlik olduğu konusunda birleşmektedirler. Öğretimdeki verimsizliklerin nedenlerinin bilimsel süreçlerde incelenmesi, çözüm önerilerinin hayata geçirilmesi, okuduğunu anlama ve yazılı

anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik dil öğretiminin başarıya ulaşabilmesinin temel şartı olarak görülmelidir.

Hiçbir yazılı kaynak kendini ifade edici değildir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak yazıdaki şifreyi çözmeye çalışır. Örneğin bir okuma parçasının başlığı “düğün” ise, ister istemez yazılı metinlerde geçmese bile düğün ile ilgili değişik durumları hatırlayacak ve onları okuduğu metinde anlam kurmada kullanacaktır. Okunan bir metindeki anlam kurma süreci büyük ölçüde ön bilgilere dayalıdır. Normal olarak okunan konu hakkında okuyucular derece ve içerik açısından farklı tecrübelere sahiptir (Akyol, 2006b: 4).

Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatımda yaptıkları hataların tespitine yöneliktir. Bu araştırmalar içerisinde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bu becerilerin geliştirilmesi üzerine yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Günümüz ilköğretim okullarında okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerin problemlerinin ortadan kaldırılması için yapılan araştırmalar önemli bilgi ve deneyimler sunmuş olsa da araştırmaların azlığı ve bu becerilerin tek tek ele alınmış olmasından dolayı yetersizdir (Temizkan 2007, Koçyiğit 2003, Cavkaytar 2009, Ünal 2007, Özkara 2007, Güneyli 2007, Coşkun 2006, Ateş 2006, Sidekli 2010, Doğan 2002, Acat 1996, Yılmaz 2006, Anılan 2005).

Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda (Çelenk 2003, Ocak 2004, Acat 1996, Güteryüz 1999, Tazebay 1995, Doğan 2002, Yılmaz 2006, Belet 2005, Güneyli 2007) okunan metnin türü ve yazılı anlatım türleri göz ardı edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri tespit edilmiş olsa da hangi metin türüne veya hangi yazılı anlatım türüne göre olduğu yeterince belirtilmemiştir. Ayrıca okuduğunu anlama ve yazılı anlatımda yaşanan güçlüklerinin giderilmesi veya azaltılması için bu tür araştırmaların sayısının ve niteliğinin artırılması gerekmektedir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal bilimciler 20. yüzyıl toplumlarının sanayi toplumu, 21. yüzyıl toplumlarının ise bilgi toplumu şeklinde adlandırılması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Eğitim bilimciler de buna bağlı olarak sanayi toplumunun gerektirdiği insan yetiştirme modeli ile bilgi toplumunun gerektirdiği insan yetiştirme modelinin de buna göre şekillenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Çünkü sanayi toplumlarında, üretim, üretimde miktar, üretimde kalite ve çeşitlilik ön plana çıkarken; bilgi toplumunda bilgiye ulaşma, bilgiyi edinme, eleştirel düşünme, iletişim becerileri, analiz ve sentez becerilerinin geliştirilmesi daha önemli olmaktadır.

Başka bir deyişle sanayi toplumlarında ‘emek-yoğun’ bir ortam varken, bilgi toplumlarında ‘bilgi-yoğun’ bir ortam olduğu görülmektedir. Bu nedenle sanayi toplumu davranışçı bir insan yetiştirme modelini benimsemiş, bilgi toplumu ise bilgiyi anlamayı ve zihinde yapılandırmayı merkeze almıştır. Bilgi çağında insanlar saniyeler içinde bilgiye ulaşmakta, dakikalar içinde bilgiyi edinmekte ve saatler içinde tutum, inanç ve davranışlar değişebilmektedir. Böyle bir ortamda kişinin üst düzey okuma ve yazılı anlatım becerilerine sahip olması bilgiye ulaşma ve kendini ifade etmeye daha az zaman ve gayret ayırması bakımından önem arz etmektedir.

Kişinin mesleği ne olursa olsun, dili kullanma becerisi oranında kendini ifade edebilir. Bazı insanlar değerli bilgi, görgü ve tecrübelerle sahiptir, ancak dili iyi kullanamadığı için bunları sergileyemez. Bazıları da içlerinde olmayan değerleri güzel bir şekilde ifade ettikleri için kendilerini kolay ifade edebilir, dinletir ve okuturlar. Kişilikli bireyler ise duygu ve düşüncelerini olduğu gibi ve olduğu kadarıyla anlatmak için dili etkili bir biçimde kullanırlar. Bu kişilik yapısı onların toplumdaki başarılarına olumlu katkı sağlayacağı gibi onları daima geliştirir (Ünal, 2001: VI).

Yakıcı ve arkadaşları (2008: 50) okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi belirtirken insanların hayatları boyunca her şeyi tecrübe edemeyeceklerini, kitapların ve yazılı materyallerin ise tecrübe edilemeyecek kadar çok olaylarla dolu olduğunu belirtmektedirler. Okumak kişiyi farklı tecrübelerle karşılaştırarak zenginleştirir. Bu yüzden kişiliğin gelişmesine önemli oranda katkı sağladığı gibi konuşma ve yazma için de önemli bir birikim sağlar.

Okuma yazma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat için oldukça önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını okuyup anlamayan insanlar için hayat çok kolay olmasa gerektir. Günlük gazeteleri etkili bir şekilde okuyup faydalanmak, televizyonda izlenen bir diziyi anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavramak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilmek hep okuma, yazma, anlama ve anlatım becerilerini gerekli kılmaktadır (Akyol 2006b: 2).

İyi bir okuma için göz, zihin ve ses organlarının işbirliği içinde organik çalışması gerekmektedir. Okunan kelimeler zihinde kelime tanıma merkezinde değerlendirilir. Zihin yeni karşılaştığı kelimelerle ilgili bilinçaltında var olan kelimeyi çağrışım yoluyla bilinç üstüne çıkarır. Kelime ilk defa karşılaşılan bir kelime ise zihin orada durur, takılır kalır. Bu nedenle okumaya çocuğun zihin dünyasında var olduğu var sayılan kelimelerle başlanmalıdır (Ünalan, 2001: 86).

Okuma bireylerin kişisel gelişimleri açısından önemlidir. Çünkü okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar. Okuyamayan insanlar sürekli başkaları tarafından bu yetersizliklerinin fark edilebileceği endişesini taşırlar. Okumayan veya okuyamayan insanlar, hem akademik zenginliklerden hem de kültürel etkinliklere katılımdan mahrum kalırlar ve eğitilmiş insanlarla iletişime geçmekte zorlanırlar. Nitelikli bir okuma becerisine sahip olan insanlar; kavramlar oluşturabilme, genellemeler yapabilme, sonuçlar çıkarabilme, fikirler arasında ilişkiler kurabilme gibi becerilere sahip olurlar. Daha da önemlisi “okuma bireyin düşünme şeklini farklılaştırır” (Akyol, 2006b: 2).

Çağdaş yaşamın vazgeçilmez öğelerinden biri olan ve çok yönlü bir uğraşı gerektiren okumada basılı ve yazılı işaretlerin anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması gayretinde “yazar-metin-okur” üçlüsü karşılıklı bir iletişime geçmektedir. Ancak bu iletişimde etkilenme doğrudan doğruya okur üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yazar tarafından meydana getirilen metinlerin taliplisi olan okur, bunlardan hareketle dünyayı değişik açılardan inceler ve onu kavramaya çalışır. Türü ne olursa olsun her yazı belirli bir okur kitlesine hitap eder. Zihinsel bir faaliyet olan okuma, yazılı ve basılı eserlerin dünyasına girmek olarak da değerlendirilebilir (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2006: 232).

İnsanların öğrenmede kullandığı bilgi edinme yollarından en önemli iki beceri okuma ve yazmadır. Bireyler okuma yoluyla ulaştıkları bilgiyi, yazma becerilerini en etkili şekilde kullanarak geliştirirler ve bu yolla iletişim kurarlar. Bu durum bireylerin öğrenmelerini yazma becerileri doğrultusunda olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

En genel anlamıyla yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işidir. Bunun için öğrencilerin, dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma süreci de okuma süreci gibi gelişimsel, etkileşimsel, fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşur. Süreç; zihinde başlamakta ve düşüncelerin yazıya dökülmesiyle tamamlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bu bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek harf, hece, kelime ve cümlelere aktarılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, zihinsel ve düşünsel becerilerin gelişimiyle de ilişkili bulunmaktadır (Güneş, 2007a: 107).

Fayol (1997)'a göre yazma, yazarın amacı ve bakış açısına göre bilgileri zihninde gözden geçirmesi, seçmesi ve kelimeleri buna göre sıralamasıdır. Bu süreçte zihindeki bilgilerin gözden geçirilmesi, çeşitli işlemlerle düzenlenmesi, seçilmesi, seçilen bilgilerin kelimelere aktarılması vb. işlemler yapılmaktadır. Bu süreç birçok işlemin peş peşe yapılmasıyla gerçekleşmektedir (Akt.: Güneş, 2007b: 161).

Yazı yazma, süreç içinde gelişen bir beceri olduğu için, ürün odaklı değerlendirme yöntemleri öğrencilere, bu becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak yeterli dönütleri verememektedir. Bu nedenle, yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde yazma sürecinin sonunda yapılan ürüne yönelik sayısal ölçümler yerine; öğrencileri yazma süreci içinde değerlendirerek, gelişimi ve izlemeyi sağlayan süreç değerlendirmeye ağırlık verilmelidir. Çünkü yapılan sayısal değerlendirmelerle başarının göstergesi olarak verilen puan; öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ederek, değişim ve gelişimleri belirlemede eksik kalmaktadır. Ayrıca süreci izlemeye yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında, öğrencilerin performanslarını daha rahat sergileyebildikleri de gözlenmektedir (Koçyiğit ve Sefer, 2004: 2).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir. Ancak birçok olumsuz faktör öğretmenin öğretimi, rehberliği ve desteğiyle ortadan kaldırılarak öğrencilerin yazılı anlatım becerileri geliştirilebilir. Tüm öğrenciler yazılı ürünlerinde planlama, değerlendirme, tekrar gözden geçirme ve paylaşma aşamalarında kullanılan yazma stratejilerinden yararlanabilir ve yazılı anlatımlarını geliştirebilir (Westwood, 2008: 70).

Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıdaki en önemli unsurlar “hız ve okunabilirliktir.” Bu iki becerinin istenilen seviyede kazanılabilmesi, harflerin şekil olarak basit ve kolay üretilabilir nitelikte olmasıyla ilişkilidir. Çünkü harfler kolay ve hızlı bir şekilde üretilmezse, çocuk yazma sırasında organizasyonel yapıyla (fikirlerin düzenlenmesi, yazılanların sayfa üzerine uygun şekilde yerleştirilmesi vb.) ilgilenemez. Bu durum yazmada önceleri nitelik ve nicelik açısından yetersizliğe daha sonraları ise yazmadan nefret etmeye dönüşebilir (Akyol, 2006a: 51).

İnsanoğlunun yeteneklerindeki genetik/kalıtsal özellikler yadsınamaz. Ancak sonradan kazanılan yetenekler; kalıtsal özelliklere göre oran bakımından daha fazla olduğu düşünüldüğünde dili etkili kullanma becerisinin sadece birtakım insanların ayrıcalığı olmadığı görülebilir (Ünalın, 2001: VI). Yazma becerileri zihinsel becerileri geliştirecek önemli rollere sahiptir. Bu nedenle yazma becerilerinin, bu tür zihinsel becerileri geliştirilmesini sağlayacak etkililikte yürütülmesi önemlidir.

Yapılan gözlemler sonucu ilköğretim çağındaki öğrencilerin yazma becerilerinde birtakım sorunlar tespit edilmiştir. Bunlar: Yazma çalışmalarına başlayamamak, yazma sırasında dikkatin dağılması, okunaksız yazma, yazma hızında tutarsızlık, pek çok basit yanlışlıklar yapmak, bir yazma planı oluşturamamak, kelime, cümle, paragraflar arası ve sayfa kenar boşluklarına dikkat etmemek, kelimeleri yanlış heceleme, olay gelişimini uygun bir şekilde verememek, cümle ve paragraf geçişlerini uygun bir şekilde gerçekleştirememek şeklindedir. Ayrıca kelime hazinesinin zayıflığı, çok sayıda kelimenin yanlış yazılması, sıklıkla dil ve imla yanlışlarının yapılması, gelişigüzel cümleler kurma, kelimelerin anlamlarını yeterince bilememe, fikirleri oluşturup yorumlayamama, fikirleri geliştirip organize edememe, hedef kitleyi dikkate

almama, çok kısa paragraflar veya cümleler yazma, kalem uygun bir şekilde tutmama gibi yazma sorunlarıdır (Akyol, 2006b: 103-104).

İlköğretime başlayan çocuk yapılandırılmış bir okuma-yazma programının içinde yer alır. Çocuğun yazılı olarak gördüğü sözcüklere anlam vermesi için öncelikle gördüğü yazıların bir anlam taşıdığını bilmesi daha sonra sözcükleri okumak için bir yol izlemesi gerekir (Rubin, 2000). Çocuk sözcük okurken yazılı olarak gördüğü sözcüğü, o sözcüğün fonolojik (sesbilgisel) ya da görsel biçimine, anlamına ve diğer sözcüklerle olan ilişkisine ait daha önceden zihinsel sözlüğünde depoladığı bilgi ile ilişkilendirir (Kamhi ve Catts, 1999). Bu nedenle çocukların akıcı okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Okuması akıcı olan bireylerin diğer alanlarda da başarılı olduğu söylenebilir.

Öğrenmenin en sağlam ve yararlı yolu, kişinin doğrudan doğruya bilgi edinmesidir. Bu da okuyup yazarak gerçekleşir. İnsanlar doğdukları günden itibaren sosyal bir çevre içinde yaşarlar. Bu nedenle de çevrelerindeki kişilerle iletişim kurmak zorundadırlar. Bu iletişimin sağlıklı ve başarılı olması, sözlü ve yazılı anlatımlarının etkili ve güzel oluşuna bağlıdır (Coşkun, 2006: 19).

Diğer öğrenme güçlüklerinde olduğu gibi yazma güçlüklerinde de bireyin kendine güveni bu becerinin gerçekleştirmesinde önemli bir unsurdur. Sınıf düzeyleri yükseldikçe çocukların farklı konu alanlarında bildiklerini yazılı olarak anlatmalarıyla ilgili beklentiler de artmaktadır. Eğer çocuklar yazma süreciyle ilgili bazı temel becerileri (akıcılık, hız vb.) gerektiği şekilde kazanamamışlarsa, beklentileri karşılamada zorlanacaklardır. Yazma sürecinde öğrencilerin genellikle karşılaştıkları sorunlar aşağıdaki başlıklar adı altında toplamak mümkündür:

- a. Dikkati toplayamama,
- b. Yazının kağıt yüzeyine yerleştirilmesiyle ilgili sorunlar,
- c. Aşamalandırma sorunları,
- d. Hafıza sorunları,
- e. Dil sorunları,
- f. Bilişsel problemler,
- g. Motorsal sorunlar (Akyol, 2006b: 103-104).

Çocuklar okula başlamadan önce yazmayla ilgili çeşitli bilgi ve beceriler öğrenmektedirler. Bunlar çocukların sosyal ve kültürel durumlarına, çevreleriyle etkileşim ve iletişim durumlarına bağlı olarak değişmektedir. Genellikle yetişkinleri model alarak, onları taklit ederek edindikleri bu bilgi ve becerileri yazmayı öğrenirken de kullanmaktadırlar. Çocukların ön bilgilerinin nitelikli ve işlevsel olması, yazma çalışmalarının etkili ve kalıcı olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle çocuklara erken yaşlardan itibaren yazı bilinci eğitimi verilmelidir (Güneş, 2007a: 97).

Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılmaktadır. Bu durum daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler bilgiyi aktarmaya dayalı yazımları daha fazla yapmaktadır. Bunun nedeni metni yorumlayıp kendi yazım tarzlarıyla bütünleştirememeleridir. Bilgiyi aktarmaya dayalı yazmanın bir şekli de kopyalamadır. Yazmayla ilgili evrensel amaçlar yazının; kişisel tarzın gelişmesine, okunabilirliğe, hıza, akıcılığa ve sanatsallığa yardımcı olmasıdır. Fakat bu amaçlara ulaşma konusunda görüşler farklı ve imkânlar oldukça kısıtlı olabilir. Öncelikle öğretmen, öğrencilerde yazma alışkanlığının oluşmasını sağlamalıdır (Akyol, 2006b: 93).

Davranışçı dil yaklaşımı, okumaya büyük önem vermiş ve bu anlayıştan hareketle uzun yıllar, öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmek için çalışmalar yapılmıştır. Sürekli okuyan ve okumayı alışkanlık haline getiren bireylerin, anlama becerilerinin üst düzeyde gelişeceği düşünülmüştür. Bu çalışmalarda yazma becerileriyle yani öğrencilerin kendini ifade etmesiyle fazla ilgilenilmemiştir. Hatta yazma alışkanlığı hiç gündeme getirilmemiştir. Öğrencilere sürekli okudukları kitaplar ve okuma alışkanlıkları sorulmuştur. Böylece öğrenciler okuyan ancak yazamayan bireyler durumuna gelmiştir. Yazma ödevleri verildiğinde öğrenciler güzel yazanları taklit etmeye, onların yazdıklarını değiştirerek aktarmaya veya kopyalamaya başlamışlardır. Zamanla bu durum alışkanlık haline gelmiş, başkalarının yazdıklarını aktaran ancak kendi zihinlerindeki ifade edemeyen, kısaca zihinde yapılandırdıklarını değil de ezberlediklerini ya da başkalarından kopyaladıklarını yazan, okuma yazma alışkanlığı yeterince gelişmemiş bireyler yetiştirilmiştir (Güneş, 2007b: 160).

Yapılandırıcı dil yaklaşımı okuma kadar yazmaya da önem verilmektedir. Hatta yazma öğretimine okuma öğretiminden daha fazla yer verilmektedir. Çünkü yazmada kullanılan zihinsel işlemler aynı zamanda zihin yapısını düzenleyen işlemler olmaktadır. Okuma becerileri yeni bilgilerle bireyin zihnini zenginleştirmektedir. Yazma becerileri ise bireyin zihninde yapılandığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenlemektedir. Bu düzenleme bireyin zihin yapısını da düzenlemesini gerektirmektedir. Bu bakımdan zihinsel gelişim için yazma okumadan daha önemli olmaktadır (Güneş, 2007b: 160).

Graham ve Weintraub'a (1996) göre yazma sistemiyle ilgili yetersizlikler metin oluşturma ile ilgili yüksek seviyeli düşünme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Çocuğun yazması çok yavaş ise düşüncesini ve amaçlarını kağıda aktarmadan kaybeder. İkinci olarak, dikkatin yazının planlanmasından mekanikleri üzerine çevrilmesi, oluşturulacak metinlerdeki tutarlılığı ve düzeni olumsuz yönde etkiler. Ayrıca yazma sürecinin stresinden dolayı öğrencinin isteği kaybolur (Akt.: Akyol, 2006a: 51).

Öğrencilerin zihinsel ve sosyal becerileri gelişimini sağlayan dilin edinimi, etkili bir dil öğretimiyle sağlanabilir. Dilin insan hayatında önemli bir yeri vardır. Kişinin başkalarıyla doğru iletişim kurabilmesi, eğitimleri sırasındaki öğrenmeleri gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde dillerini etkili ve verimli kullanmalarına bağlıdır. Dili etkili kullanma da ancak etkili bir dil öğretiminden geçmekle mümkündür. Okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma, görsel sunu ve anlama; dil öğretiminin temelini oluşturur. Yazılanları okuyabilen ve okuduğu yazıları anlayabilen bireyler dil öğretiminde ilerleme gösterebilir.

Yazılı anlatım; kişinin yazılı olarak ne anlatmak istediğinin farkında ve bilincinde olmasıdır. Okunana anlam vermede ise yazıyı sadece sesbilgisel kodlamanın (okumanın) yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Bunun için de ön bilgilere, deneyimlere ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir. Okuyucunun anlam çıkarabilmesi için ön bilgilerini kullanması ve okunanlarla bağ kurabilmesi, metindeki bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine, metni ön bilgilerine dayanarak yorumluyor olması gerekmektedir.

Zihinsel sözlüğü geliştirmek için araştırmalara göre ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme ve çeşitli kelimeleri tanıma çalışmaları, öğrencilerin kelime tanıma ve yazıları ayırt etme becerilerini geliştirmektedir. Bunun için okuma sırasında zaman zaman ses, harf, hece ve kelime tanıma çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar okuma-yazma öğretim sürecinde öğrencinin iyi öğrenmediği bazı ses, harf, hece ve kelimeleri pekiştirmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencinin kelime tanıma tekniklerini geliştirmesine, yeni kelimeleri tanımasına ve anlamını öğrenmesine yardım etmektedir (Güneş, 2007a: 196, 197).

Öğrencilerin yazılı ürünleri incelendiğinde yazıların daha az fikir içerdiği, planlamanın zayıf organize edildiği ve kompozisyon olarak düşük kalitede olduğu görülmüştür (Graham ve Harris, 2002: 589, Coşkun, 2006: 12, Sidekli ve Coşkun, 2008: 224).

Sürekli okuma ve kelime tanıma çalışmaları yapma, öğrencilerin kelimeleri etkili bir şekilde tanımlarını sağlamaktadır. Bu aşamada kelime öğeleri yavaş yavaş birleştirilerek seslendirildiği için okuma süreci ağır ve değerli olmaktadır. Öğrenci kelimenin yazılı öğelerini tek tek incelemekte, harfle sesleri ilişkilendirmekte, sesleri birleştirerek kelimeyi seslendirmekte ve kelimenin anlamını bularak zihinsel sözlüğüne kaydetmektedir (Güneş, 2007b: 194, 195).

İlköğretimin amaçlarından biri, bireyleri hayata ve bir üst öğrenime hazırlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesi için akıl yürütme, eleştirel düşünme, problem çözme, hayal gücünü ve betimleme gücünü geliştirme önemli zihinsel becerilerdir. Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri de bireylerde zihinsel ve estetik becerileri geliştiren önemli bir role sahiptir. Bu nedenle okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin, bu tür zihinsel becerilerin gelişimini sağlayacak etkililikte yürütülmesi önemlidir.

Öğrenciler okudukları kitaplardan edindiği dili yazmaya başladıklarında bir yazı dili olarak kullanır ve bu yazı dilini kendi becerileri ölçüsünde değiştirirler. Bu durum okuma ve yazma becerisinin eş zamanlı geliştiğini ve birlikte beslendiğini ortaya koyan güçlü bir kanıttır (Vacca Jo Anne, Vacca Richard, Gove, vd. , 2003: 313).

Bireyin okul dışında da bilgiye ulaşma ve dünyayı anlama çabası sürecektir. Bu durumun en önemli yollarından biri de okumadır. Bilgi patlamasının yaşandığı çağımızda, her türlü bilgi birikimine okuma yoluyla ulaşılacağı açıktır. Bir yazar, düşünür, şair veya bilim adamının duygusu, düşüncesi, kararları, buluşları harf denen simgelerle başkalarına ulaşır. Bu iletiyi sağlayan ilk basamak yazı, son basamak ise okumadır (Temur, 2004: 4).

Bruning ve Horn'a göre birinci sınıfta başlayan çizgi çalışmaları, harflerin ve sözcüklerin doğru yazımında bir ön basamak olarak alınabilir. İlköğretim düzeyinde ise yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde en önemli kazanç; uygun sözcük seçimi, cümle kurma ve tamamlama, amaca uygun başlık koyma gibi becerilerin kazandırılmasıdır. Küçük yaşlarda öğrenilen bilgilerin daha sonraki yaşlarda değişimi zor olduğundan doğru kazanılmış bilgi ve beceriler birey tarafından ömür boyu kullanılacaktır (2000: 25).

Okumanın asıl amacı anlamı kavramak olduğuna göre, kelime şekillerinin, anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerekir. Anlam, hem kelimelerin özel şekillerini tanıma, hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil eder. Okuma, belli bir amaca bağlı olarak yapıldığı takdirde, daha verimli olmaktadır. Öğretim programlarında genellikle böyle bir amaçtan açıkça söz edilmez (Aytaş, 2005: 462).

Okuma etkinliği, gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen-teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. Bu yüzden okuma ve onunla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi yetişen bireyler hayatın her alanında gereklidir (Çaycı ve Demir, 2006: 437).

Carter, Bishop ve Kravist'e göre (2002: 246) yazma; bilginin toplanması, bilginin edinilmesi ve bilginin ifade edilmesi gibi süreçlerin koordinasyonundan oluşur. Buradan hareketle yazma üç aşamadan oluşmakta, özellikle bilginin toplanması ve

bilginin edinilmesi aşamalarında okuma ve okuduğunu anlama becerileri aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Aynı zamanda okuma becerisi, yazma esnasında da sürekli olarak kullanılmaktadır.

Yazılı anlatım beceri düzeyleri gelişmiş bireyler, o ülkenin geçmişine ve geleceğine sahip çıkarak, ileri dönük planlar yapmakta ve bu planlarını gerçekleştirmek için bilimsel ve teknolojik ürünler sağlamaktır. Bu noktada, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde problem yaşayan bireyler kendileri için belirlenen görevleri yerine getirememekte; belki de işleyişin yavaşlamasına veya durmasına neden olmaktadır. Bir ülkenin kalkınma ve gelişiminin sağlanması iletişim problemini çözmüş bireylerle mümkündür. Belirtilen nedenlerden dolayı bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yazılı anlatım çalışmaları ve buna bağlı gelişecek olan yazma becerileri bireylerin yaşamları boyunca başarılarında önemli bir yere sahiptir ve bunun temelleri de ilköğretim yıllarında atılmaktadır. Öncelikle etkili yazma becerisini belirleyen unsurların tespit edilmesi ve bunların eksikliğinin olumsuz etkisinin azaltılması için birtakım önlemlerin alınması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yurt içinde buna benzer bir çalışmanın yapılmadığı (Temizkan 2007, Koçyiğit 2003, Cavkaytar 2009, Ünal 2007, Özkara 2007, Güneşli 2007, Coşkun 2006, Ateş 2006, Sidekli 2010, Doğan 2002, Acat 1996, Yılmaz 2006, Anılan 2005), yurt dışı literatürde ise (Murphy 1994, Yoder 2005, Lewandowski 1994, Lurin 1994, Peery 1996, Avila, Pahuski ve Perez 1999, Chapman 1997), sayıca az olmakla beraber, okuma becerilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine, yazılı anlatım becerilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine ve okuma ve yazma eğitiminin birlikte verildiği durumlarda okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin araştırıldığı görülmüştür. İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin hangi değişkenlerden etkilendiğinin belirlenmesi ve yapılan etkinliklere bağlı olarak bu becerilerdeki gelişimin izlenmesi bu araştırmanın ana hatlarını oluşturmaktadır.

Dil bilimcilere göre dil; kendi içinde kuralları olan bir iletişim aracıdır. Bilindiği gibi dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden

meydana gelmektedir. Bu becerilerden her biriyle ilgili etkinlikler diğerlerini yakından ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Bundan dolayı, bu dört beceriyle ilgili etkinlikler bir arada yapılmalıdır. Buradan hareketle bir öğrencinin kendi dilini anlayabilmesi için okuma becerilerini geliştirmesi, kendini ifade edebilmesi için de yazılı anlatım etkinliklerini eksiksiz yerine getirmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri, onların sağlıklı bir toplumun oluşmasında ve bu toplum içerisinde sağlıklı olarak yaşamaları bakımından önemlidir. Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım sorunu görülen öğrenciler sonraki öğrenimlerine devam etmede zorluk yaşamakta, hatta öğrenimleri yarıda kalmaktadır. Çünkü bireylerin bu becerilerden yoksun olması, onların sosyalleşmesini engellemekte, kendine yeni bir ufuk oluşturmada ve kendini gerçekleştirmesinde olumsuz etkileri olmakta, dünyasında olup bitenleri sorgulamasında ve çevresinde etkin bir rol oynamasında yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Buradan hareketle, araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

1.2. Problem Cümlesi:

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sürecinde uygulanan yapılandırıcı okuma ve yazma faaliyetlerinin etkililiği ve bu becerilerin birbirini etkileme durumu nasıldır?

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı; “ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin; okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek ve bu becerilerdeki gelişimin birbirine etkisini araştırmak” tır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirici uygulamaların yapıldığı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin;

1. Uygulama öncesi okuduğunu anlama beceri düzeyleri nedir?
2. Uygulama öncesi yaptıkları yazılı anlatım hataları nelerdir?

3. Uygulanan yapılandırıcı okuma etkinliklerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi nedir?
4. Uygulanan yapılandırıcı okuma etkinliklerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi nedir?

Yazılı anlatım becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulandığı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin;

5. Uygulama öncesi yaptıkları yazılı anlatım hataları nelerdir?
6. Uygulama öncesi okuduğunu anlama beceri düzeyleri nedir?
7. Uygulanan yapılandırıcı yazma etkinliklerinin yazma becerileri üzerindeki etkisi nedir?
8. Uygulanan yapılandırıcı yazma etkinliklerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi nedir?
9. Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirici uygulamalara ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nedir?

1.4. Önem

Ana dilinin temel etkinliklerinden olan okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri, bireyin okul ve toplum hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu becerilerin geliştirilmesi, ihtiyaç duyulan yerlerde kullanılması ve iyi bir okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri ve alışkanlığına erişmiş bireyler yetiştirmek; disiplinli, sistemli ve prensipli çalışmalarla mümkündür.

Okumada amaç, okunanı anlamaktır. Fakat sadece anlamış olmak da yeterli olmamaktadır. Okuyucu okuduğunu anladıktan sonra onu bir değerlendirmeye tâbi tutabilmelidir. Okuduğunu yorumlayabilmeli ve okuduklarına eleştirel bir gözle bakabilmelidir. Eğer okuyucu okuduğunun doğruluğunu, gerçekliğini, mantıklılığını, güvenilirliğini kontrol ediyorsa okuma eylemini bilinçli yapıyor demektir. Yine okuyucu metinde birbiriyle çelişen bilgiler olup olmadığına dikkat ediyorsa, okuduklarıyla kendi ön bilgilerini ve yaşantılarını kıyaslayabiliyorsa, yazarın hangi gerekçeyle bu metni yazmış olabileceğini anlamaya çalışıyorsa, okumanın anlama boyutuna o denli yakındır demektir (Ünalın, 2001: 94).

Yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgidan çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler (MEB, 2004: 22).

Çocuk dinleme ve konuşma becerilerini örgün eğitime gelinceye kadar, aile ve çevre ortamında belirli ölçüde kazanır. Hiç okula gitmemiş bazı kimselerin bu becerilerindeki ileri seviye, insanı şaşırtacak derecede olabilir. Ancak yazma ve okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi örgün eğitimin işidir. Tekin'e (1979) göre öğrenci, çeşitli alanlara ait bilgilerin çoğunu, okuma ya da dinleme yoluyla edinir. Kendi bilgi, düşünce ve duygularını da konuşma ya da yazma yoluyla aktarır. Bu dört etkinlik (okuma, yazma, dinleme, konuşma) içeriği ve anlamı ne olursa olsun, bütün derslerdeki öğrenmeler için gereklidir.

Günümüz eğitim öğretim kurumlarında uygulanan programlarda yazı yazmanın, kişinin kendisini ifade etmesinin, özel yetenek isteyen çok zor bir uğraş alanı olduğu yargısı geleneksel bir hal almıştır. Öyle ki yazılı ve sözlü anlatımın geliştirilmesine yönelik derslerin amacı, öğrencileri düzgün yazılı ve sözlü anlatıma ulaşmalarını sağlamak iken uygulama bunun tam aksini göstermektedir (Yalçın ve Yalçın, 1998).

Toplumda insanlar arası iletişimi sağlayan ve tüm öğrenme faaliyetlerinde önemli role sahip olan unsur dildir. Dil, zamanla ve kullanılan öğretim yöntemleriyle gelişir. Bu nedenle insanların öğrenme ve öğrendiklerini yaşama aktarabilmeleri ancak doğru seçilmiş yöntem ve tekniklerin kullanımıyla mümkün olabilir. Geliştirilmiş olan dil özellikleri (okuma-yazma-dinleme-konuşma-anlama) bireylerin düşünce gücünü de arttıracak ve bireyin kendilerini ifade edebilir ve sosyalleşebilir olmalarını sağlayacaktır. Dil becerileri içersinde okuma, yazma ve anlamının önemli bir yeri bulunmaktadır.

Yazma ve okuma aynı sürecin iki tarafıdır. Öğrenciler yazmadan önce kitaplardan bilgileri toplarlar ve bu bilgileri birbiriyle ilişkilendirirler. Yazma sürecinde ve yazdıktan sonra tekrar okur ve yaptıklarını diğerleriyle paylaşırlar. Yazmaya ilişkin bu süreçler okuma ile ilişkilidir. Öğrenim yaşamının başlarında çocuklar ve gençler okuduklarını yazmaya ve yazdıklarını okumaya teşvik edilir. Tüm bunlar okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi gösterir (Belet, 2005: 17).

Bu araştırma; ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin;

- a. Okuduğunu anlama beceri düzeylerinin belirlenmesi,
- b. Okuduğunu anlama becerilerinin hangi değişkenlerin etkisinde kaldığının belirlenmesi ve buna bağlı olarak hangi önlemlerin alınabileceği,
- c. Yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi,
- d. Yazılı anlatım becerilerinin hangi değişkenlerin etkisinde kaldığının belirlenmesi ve buna bağlı olarak da hangi önlemlerin alınabileceği konusunda ipuçları vermesi,
- e. Okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimin yazılı anlatım becerileri üzerindeki ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki gelişime etkisinin araştırılması bakımından öğretmenlere ve yeni araştırmalara yön vermesi,
- f. Sınıflarında okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde yetersizlikler görülen sınıf öğretmenlerine karşılaştıkları okuma ve yazma sorunlarının tespiti ve bunların giderilmesine yönelik uygulamalar içermesi bakımından önemlidir.

Okuduğunu anlama becerileriyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların; okuma becerilerinin geliştirilmesi, anlama becerilerinin geliştirilmesi, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi, ana fikir bulma stratejisinin kullanımı, özetleme becerilerinin geliştirilmesi, hikâye unsurlarını bulma becerilerinin geliştirilmesi, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri, sesli okuma hatalarının belirlenmesi gibi konularda ve sadece okuma becerilerindeki gelişime bakılan katılımcılar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Yılmaz 2006, Temizkan 2007, Ateş 2006, Güneyli 2007, Palavuzlar 2009, Pilten 2007, Belet 2005, Yangın ve Sidekli 2006, Ocak 2004, Gündemir 2002, Koçyiğit 2003, Doğan 2002).

Yazılı anlatım becerileriyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların; bitişik eğik yazı yazma becerileri, kompozisyon yazma becerileri, yaratıcı yazma çalışmaları, yazılı anlatım hatalarının belirlenmesi, yazma stratejilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye etkisi, hikâye oluşturma yönteminin yazılı anlatım becerileri üzerine etkisi, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının yazma becerileri, sınıflara göre yazma becerileri, yazma becerileri ve yazmaya yönelik tutum arasındaki ilişki, biliş ötesi stratejilerin yazma becerileri üzerine etkisi gibi konularda ve sadece yazılı anlatım becerilerindeki gelişime bakılan katılımcılar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Maltepe 2006, Özkara 2007, Anılan 2005, Coşkun 2006, Belet 2005, Öztürk 2007, Güneyli 2007)

Bu araştırmada ise; ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için okuma ve yazma grubu olmak üzere iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Her bir grup için farklı metin türlerinde (hikâye edici ve bilgilendirici) okuduğunu anlama becerileri; çeşitli yazma etkinlikleriyle de yazılı anlatım beceri düzeyleri tespit edilmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim, yazılı anlatım becerilerindeki gelişim ve bu becerilerin birbirini etkileme durumları ayrı ayrı ele alınmıştır. Öğrencilerin yapmakta olduğu okuduğunu anlama ve yazılı anlatım hatalarının giderilmesinde tek bir yöntemin uygulanmasının zaman açısından öğrenciyi sıkmayacağı düşünülse de okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde eş zamanlı bir çok yöntem, teknik ve etkinliğin fayda sağlayacağı açıktır. Dil becerileri birikimli ve etkileşimli bir süreçle gelişim göstermektedir. Yani; dil becerilerinin birindeki değişim ve gelişim, hem becerinin kendi içinde hem de diğer dil becerilerinin gelişimine etki etmektedir. Araştırma aynı zamanda okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmalar içerisinde sürece dayalı becerilerin geliştirilmesinde etkililiği bilinen nitel araştırmanın eylem araştırması yöntemiyle yapılmış olması bakımından önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Öğrenciler için hazırlanan ve seçilen okuma-yazma metin ve etkinliklerinin öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygun olduğu,
2. Öğrenciler için hazırlanan okuduğunu anlama durumlarını belirleme ve yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan ölçme araçlarının öğrencilerin durumlarını yeterli düzeyde tespit ettiği,
3. Öğrencilerin zekâ düzeyleri rehberlik araştırma merkezi tarafından doğru ölçüldüğü,
4. Bu çalışmada kullanılan diğer veri toplama araçlarının ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- a) Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda ulaşılması gereken alt problemlere bağlı olarak, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım problemi olan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesiyle,
- b) Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 10 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisiyle,
- c) Uygulamalarda kullanılan; yazma materyalleriyle, bilgilendirici metinler ve hikâye edici metinlerle ve
- d) 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Aşağıdaki verilen kavramların tanımları yapılandırıcı eğitim yaklaşımı mantığına uygun olarak verilmiştir.

Dil: Bireylerin zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimini sağlayan bir araçtır.

Dil Becerileri: İlköğretim 1-5 Türkçe Programı'nda (MEB: 2005) öngörülen dilin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu alanlarından oluşan alt öğrenme alanları. Bir dilin kendine özgü kurallarını dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında uygulayabilme yeteneği (Richards ve Schmidt, 2002: 293).

Okuma: Okuma; bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006a: 4), ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirilerek yeni anlamlar oluşturulan aktif bir süreç (Güneş, 2009: 3), metnin; ait olduğu dilin kurallarına uygun olarak sözlü mesaj haline getirilmesidir (Yakıcı vd., 2006: 225).

Okuduğunu Anlama: “Okuyucu ve metin arasındaki etkileşimler yoluyla anlamın yapılandırıldığı amaçlı düşünme olarak tanımlanır” (Haris ve Hodges, 1995). Bireyin okuduğunu anlama becerilerine sahip oluşu ve anlama sorularına doğru cevap verme puanı ve yüzdesi.

Yazma: Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgiden çok becerileri gerektirmektedir (MEB, 2004).

Yazılı Anlatım: Ön bilgiler ile yeni bilgilerden hareketle kişinin uygun tür, yöntem ve teknik kullanarak belli bir konuda duygu, düşünce ve bilgilerini yazılı olarak ifade etmektir. (MEB, 2004)

Zihinsel Sözlük: Zihinsel sözlük, genel anlamıyla belleğin bir bölümü olarak açıklanmaktadır. Bu sözlükte öğrendiğimiz kelimelerle ilgili bütün bilgiler (ses, yazım, anlam vb. bilgiler) saklanmaktadır. Konuşma ve yazma sırasında bu sözlüğe başvurulmakta ve kaydedilen kelimeler, bilgiler kullanılmaktadır (Güneş, 2007: 203).

Ön Bilgi: Bireyin daha önceki yaşantıları sonucunda elde ettiği ve zihninde yapılandığı bilgidir.

Okuma Grubu: Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulama ve etkinliklerin yapıldığı çalışma grubu.

Yazma Grubu: Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulama ve etkinliklerin yapıldığı çalışma grubu.

II. BÖLÜM

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Dil Öğretiminde Yaklaşımlar

Dil öğretiminin klasik öğrenme ve çalışma alanları olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu alanlarına bölünerek yapılmasının tam anlamıyla yeterli sayılamayacağı görüşü uzun süreden beri dile getirilmektedir.

1970’li yıllarda özellikle Avrupa olmak üzere dünyada iletişim kavramı haline gelmesinden sonra, ana dili dersinin klasik alanlarına karşı eleştiriler yoğunlaşmış ve ‘bütünleyici ana dili dersi’ anlayışından söz edilmektedir. Bu anlayışa göre sağlam bir iletişim ancak gerçek iletişim durumlarında gerçekleşebilir. İletişim durumlarının hazırlanması ise ancak derste öğrenme yaşantılarının tüm yönleriyle kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilmesiyle sağlanabilir. Dolayısıyla bu anlayış, günlük hayatta karşılaşılan her türlü dil ve metin biçiminin derslerde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu anlamda, dil öğrenme alanlarında bölünmüşlük dersin iletişim düzenini önemli ölçüde zorlaştırmaktadır. Nitekim müfredat programlarında dersler değişik alanlara bölünmüş olmakla birlikte, özellikle ana dili dersinin bir bütün olduğu ve çoğu zaman tüm öğretim alanlarının birbiriyle uyum içinde işlenmesinin gerektiği tavsiye edilmektedir (Yıldız vd., 2006: 342).

Literatürde dil öğretimi alanında temelde iki yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi “bütüncül dil yaklaşımı” (Whole Language Approach), diğeri ise “dengelenmiş yaklaşım”dır (Balanced Approach). Dengelenmiş yaklaşım okuma ve yazma öğretiminin birlikte verilmesi halinde hem okuma becerilerinde hem de yazma becerilerinde gelişim olacağını savunmaktadır (Blackmore, 2002: 7).

Dengelenmiş yaklaşımı öğrencilerin okuma becerilerinin birbirine eşit derecede önemli olan üç kategoriye ayrılmıştır: Temel bilgi, derin bilgi ve duyuşsal bilgi (Local, Global, Affective). **Temel okuma bilgisi**; sesbilimsel farkındalık (işitsel ayırım), kelime tanıma, ses-sembol ilişkisine ait bilgi, imla bilgisi ve kelime anlamındaki değişikliklerden oluşmaktadır. **Derin okuma bilgisi**; anlama, yorumlama, okuduğunu anlama ve okumanın stratejik kullanımıyla ilgili farkındalığı içeren bilgidir. **Duyuşsal okuma bilgisi** ise; duyguları, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeyi ve okuma istek ve arzusunu ifade eden bilgidir. Fitzgerald, okuma eğitiminin amacına ulaşması için öğretmenlerin bu üç okuma bilgisini dengelenmiş olarak vermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Fitzgerald, 1999: 102,103).

Cavkaytar'ın (2009: 46) Fitzgerald (1999)'dan aktardığına göre dengeli okuma yazma yaklaşımının üç temel dengesi şu şekilde vurgulanmaktadır:

- İlk olarak, öğretmenler öğrencilerin dil gelişimlerini desteklerken hem çözümleme hem de anlama becerilerini desteklemelidir. Öğretmenler, öğrencileri hem bilişsel (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım stratejilerini kullanma) hem de duyuşsal (okuma-yazma sevgisi kazandırma) açıdan desteklemelidir.
- İkinci olarak, öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda (yaklaşımların ilkeleri birbirinden farklı olsa da) öğretimde farklı yaklaşımlardan yararlanmalıdır.
- Son olarak; öğretmenler öğrencilerini farklı metin türleri ile karşılaştırmalı ve öğretimde yalnızca ders kitaplarına bağlı kalmamalıdır.

Bütüncül dil yaklaşımı ise, dil öğretiminde okuma ve yazma eğitiminin birlikte yürütülmesi üzerine odaklanır. Okuma süreci hata analiziyle (Miscue Analysis) değerlendirilebilir. Bu analiz okuyucunun ses-sembol arası şifrenin çözümüne mi yoksa anlamın yapılandırılmasına mı odaklandığını gösterir. Yazma süreci ise öğrencinin günlük gözlemlenmesine, yazma ürün dosyasındaki çalışmalarına ve öğretmenin kişisel yorumlarına göre değerlendirilebilir (Harp, 1988: 160).

2.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrenme

Yapılandırmacılık bilginin bireyler tarafından aktif bir şekilde oluşturulmasını öngören bir öğrenme teorisidir. Yapılandırmacı bakış açısına göre öğrenme, bireylerin var olan bilgileriyle yeni bilgilerin bütünleştirilmesi sonucu gerçekleşen öğrenmedir (Woolfolk, 1999; Akt.: Tracey ve Morrow, 2005: 47). Öğretme deneyimlerimiz bizlere, bilginin asla “bir bilenden” “başka bir bilene” aynı biçimde transfer edilmediğini göstermektedir. Bu durum da yapılandırmacılığın en temel ilkesini bize kanıtlamaktadır (Hassard ve Dias, 2009: 266).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre her öğrenci bilgiyi kendisi oluşturur ve bu bilgi kendisinde var olan zihinsel yapıların (şemaların) etkileşimi ile meydana gelir. Tüm öğrencilerin zihinsel yapıları (şemaları) farklıdır. Öğrenciler sınıfa boş zihinler ile değil geçmişte oluşturdukları zihinsel yapılarla gelmektedir. Bundan dolayı her öğrencinin dünyayı zihinsel yapısıyla orantılı bir biçimde algılaması farklı olacaktır. Her algıladığı olayı, nesneyi, kavramı kendi yapılarıyla görecektir veya yaşamadığı, etkileşimde bulunmadığı olayı, nesneyi, kavramı zihninde anlamlı bir biçimde oluşturamayıp, oluşacak boşluğu geçici olarak doldurarak kısa sürede unutacağı öğrenmeler gerçekleştirecektir.

Yapılandırmacılık öğretmeye değil, insanın nasıl öğrendiği üzerine temellendirilmiş bir yaklaşımdır. İnsanın nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl inşa ettiği bilinirse ona uygun bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi ya da stratejisi değildir. Yapılandırmacılıkta öğretimden daha çok öğrenme üzerinde durulur (Durmuş, 2001 ve Yaşar, 1998. Akt.: Sidekli, 2010: 17).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenler, kendilerine sunulan bilgiyi pasif olarak almak yerine sorgular ve yeniden yapılandırır. Edindikleri bilgi ile yaşam arasında ilişki kurarak problemleri çözümler ve üretirler; böylece bir öğrenme ortamında, öğrenenin öznelliği ve girişimciliği desteklenir (Fer ve Cırık, 2006, s.5).

Şaşan'ın (2002) Yaşar'dan (1998) aktardığına göre; öğrenmenin birey tarafından anlamlandırılabilmesi için bilgi, öğrenenin bildiği bağlamla sunulmalıdır.

Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yapalak, 2010: 7).

Richardson (2003:48), yapılandırıcı yaklaşımda öğretim sürecinin düzenlenmesinde bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiğini açıklamaktadır. Öğrenci merkezli olarak tanımlanan ve var olan bireysel-zihinsel yapılara dayalı öğrenme süreci dikkate alınmalı, işbirlikli öğrenme ortamları oluşturulmalı, işlenecek konuların temel noktalarının anlaşılması ve paylaşılması sağlanmalıdır. Öğretim sürecinde çok sayıda etkinlik ve araştırma işe koşulmalıdır. Öğrencilere karar verme, araştırma yapma fırsatları verilerek onların öğrenme ve anlama süreçlerinin farkına varma becerileri geliştirilmelidir.

2.1.3. Okuma ve Yazmanın Öğretimi

İlköğretim programına göre, ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktan daha geniş bir içeriği bulunmaktadır. Bu süreçte sadece okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması değil aynı zamanda Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinde önemli değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler öğrencinin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir (MEB, 2005: 224).

Çocuğun okuma yazma öğrenme süreci okul öncesinde edinmiş olduğu dinleme ve konuşma becerilerin yardımıyla ve bu becerilerinin üzerine yapılandırılır. Okuma yazma sürecinin başarıya ulaşması, öğrencinin okuma-yazma becerilerinin gelişimine yönelik kurgulanmış okul ve sınıf ortamına getirdiği ön bilgiler ve sürece “hazır olma” düzeyiyle doğru orantılıdır. Çocukları formal olarak okuma yazmaya hazır hâle getirmek ve ön bilgilerinin okuma yazma becerilerinin edinimi ve gelişimine uygun hale getirmek birinci derecede ana sınıfı öğretmenin işidir (McKenna ve Robinson, 2005: 6).

Okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi ve öğretimiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda çeşitli okuma yazma becerileri ile gelişme süreçleri incelenmiştir. Araştırmalar; sesli ve sessiz okuma, anlama ve yazma becerileriyle ilgili olanları aşağıda özetlenmiştir;

- Sesli okuma hızı ve akıcılığı ilk üç sınıfta hızla artmaktadır. Sonraki yıllarda sesli okuma gelişimi daha yavaş ilerlemektedir. İlk üç sınıfta sesli okuma hızı dakikada 60 kelimeden 160 kelimeye kadar çıkmaktadır.

- Basit metinleri anlama becerisi, ilk iki yıl hızlı gelişmekte, üçüncü yıldan itibaren anlama becerisi üst düzeye çıkmaktadır.

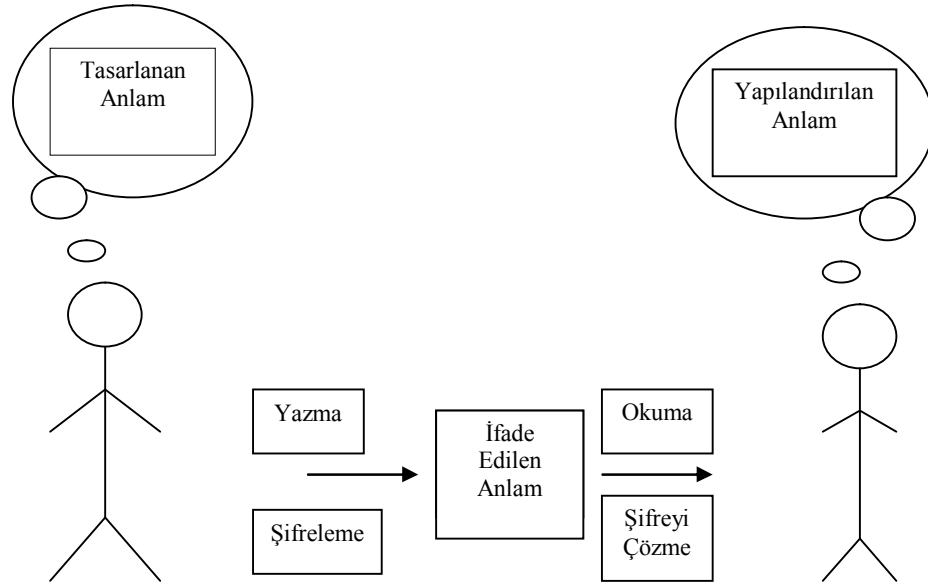
- Anlama becerisinin gelişimi sonraki yıllarda da sürmektedir. Zor metinleri anlama becerisi, ilköğretim boyunca sürekli gelişmektedir.

- Yazma ve kendini ifade etme becerisi ilköğretim boyunca gelişmektedir (Gray: 1975, Thibault: 2003, N’Namdi: 2005. Akt.: Güneş: 2007a: 273).

Tompkins de (2003: 111), çocukların yazı yazmaya aslında okula gelmeden önce başladıklarını, ancak bu yazıların okul çağındaki çocukları, ailelerini ve yetişkinleri gözlem ve taklit yoluyla edindikleri düzensiz yazma deneyimleri olduğunu belirtmektedir. Çocuklar aynı zamanda okula gelmeden önce birtakım okuma deneyimlerine de sahiptirler. Bu deneyimler daha çok yine üst sınıflardaki çocuklar, aile ve yetişkinlerin gözlenmesi ve çevresel yazıların okunması şeklinde edinilmiş okuma deneyimleridir. Çocuğun okula gelmesiyle birlikte okuma ve yazma ile ilgili bu düzensiz deneyimler; formal, fonksiyonel ve anlamlı bir süreç haline gelir ve yeni bilgiler, bu ön bilgi ve deneyimleri üzerine yapılandırılır.

2.1.4. Okuma, Yazma ve Anlama Arasındaki İlişki

Okuma, anlama ve yazma arasında güçlü bir ilişki vardır. McKenna ve Robinson (2006: 23) bu ilişkiyi “yazmadan okumaya anlamın yapılandırılması” şeklinde açıklamış ve aşağıda görülen şekildeki gibi ifade etmişlerdir:



Şekil 2. 1: Yazıdan Okumaya Anlamanın Yapılandırılması (McKenna ve Robinson, 2006: 23).

Akyol'un (2006a: 101, 102) Butler ve Turbill'den (1984) aktardığına göre; okuma ve yazmanın karşılaştırılabilir etkinliklerle gerçekleştiğini, her iki sürecin de anlam kurma süreci olduğunu belirtmektedirler. Tablo 2. 1'de bu süreçler karşılaştırmalı olarak verilmiştir:

Tablo 2. 1: Okuma ve Yazmanın Paralel Süreçleri

Aşama	Okuyucunun Yaptıkları	Yazarın Yaptıkları
1	Hazırlık <i>Okuyucu aşağıdaki kavramlarla ilgili bilgilerini kullanır:</i> - Konu - Okuma - Edebiyat - Dil sistemleri <i>Okuyucunun beklentilerini şekillendiren hususlar:</i> - Okuma ve yazmayla ilgili ön bilgiler - Metin tasarımı - Okuma amacı - Okuyucu hedef kitlesi - Okuyucu tahminlerde bulunuyor.	Yazım Öncesi Hazırlık <i>Yazar aşağıdaki kavramlarla ilgili bilgilerini kullanır:</i> - Konu - Yazma - Edebiyat - Dil sistemleri <i>Yazarın beklentilerini şekillendiren hususlar:</i> - Okuma ve yazmayla ilgili ön bilgiler - Metin tasarımı - Yazma amacı - Yazının hedef kitlesi - Yazar düşüncelerini toparlayıp organize ediyor
2	Okuma <i>Okuyucular:</i> - Kelime tanıma stratejilerini kullanıyor. - Anlam kurma stratejilerini kullanıyor. - Okumayı izliyor. - Anlam kuruyor.	Taslak oluşturma <i>Yazarlar:</i> - Yazma stratejilerini kullanıyor. - Anlam kurma stratejilerini kullanıyor. - Yazmayı izliyor. - Anlam kuruyor.
3	Okunana cevap verme <i>Okuyucular:</i>	Gözden geçirme ve yeniden yazma <i>Yazarlar:</i>

	- Metne karşılık verme, - Anlamı çözme, - Yanlış anlaşımaları giderme, - Fikirleri geliştirme.	- Metne karşılık verme, - Anlamı çözme, - Yanlış anlaşımaları giderme, - Fikirleri geliştirme
4	Yorumlama <i>Okuyucular:</i> - Kelimelerin ve edebi dilin etkilerini gözden geçiriyor, - Yapısal unsurları yorumluyor, - Metinleri karşılaştırıyor.	Redaksiyon <i>Yazarlar:</i> - Dilbilgisi ve imla yanlışlarını belirleyip düzeltiyor, - Paragraf ve cümle yapılarını gözden geçiriyor.
5	Geliştirip genişletme <i>Okuyucular</i> - Yorumlarını metnin ötesine taşıyarak genişletirler, - Projelerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar, - Okuma süreciyle ilgili düşüncelerini yansıtırlar, - Hayat ve edebiyatla okudukları arasında bağlantı kurarlar, - Edebi metinlere değer verirler, - Başarıyı hissederler, - Tekrar okumak isterler.	Yayımlama ve paylaşım <i>Yazarlar</i> - Kompozisyonlarını bitirerek son nüshayı hazırlarlar, - Kompozisyonlarını özgün hedef kitleyle paylaşırlar, - Yazma süreciyle ilgili düşüncelerini yansıtırlar, - Kompozisyona değer verirler, - Başarıyı hissederler, - Tekrar yazmak isterler.

Yakıcı vd. (2008: 50), okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi belirtirken insanların hayatları boyunca her şeyi tecrübe edemeyeceklerini, kitapların ve yazılı materyallerin ise tecrübe edilemeyecek kadar çok olaylarla dolu olduğunu belirtmektedirler. Okumak kişiyi farklı tecrübelerle karşılaştırarak zenginleştirir. Bu yüzden kişiliğin gelişmesine önemli oranda katkı sağladığı gibi konuşma ve yazma için de önemli bir birikim sağlar.

Dil sanatları olarak adlandırılan anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerileri bütün olarak geliştirilmelidir (Özbay, 2005b: 178). Okuma ve yazma birbirinden ayrılamayacak iki önemli dil becerisidir. Son zamanlarda yapılan araştırmaların bulguları bu iki beceri arasında önemli bağlantıların olduğunu göstermiştir (Konopak, Martin ve Martin, 1987: 112 ve Squire, 1983: 585).

Yıldız ve arkadaşları (2006: 118); metin üretme/yazma sürecinin öncelikle okuma becerilerini ve dilsel deneyler yapmayı geliştirdiğini ve böylece dil etkinliklerinin bizzat dilin kendisinin kullanılmasıyla gelişeceğini vurgulamaktadır.

Demirel'e (1990) göre okuma, bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır.

Okuyucudan, yazarın verdiği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Akt.: Pilten, 2007: 1).

Spivey'in (1991: 7) Bracewell, Frederiksen ve Frederiksen'den aktardığına göre yazan kişinin bir metni oluştururken –ağırlıklı olarak okuma becerisi olmak üzere– temel dil becerilerinin bir karışımından (hybrid of literacy) yararlanır. Bunun bir sonucu olarak okuma becerilerindeki gelişim yazma becerilerini, yazma becerilerindeki gelişim ise okuma becerilerini etkilemektedir.

Yazma, uzun tekrar ve öğretim sonucu sesleri simgeleyen harflerin yazılış yönlerine ve oranlarına dikkat edilerek öğrenilir. Yazma eylemi, düşünme, konuşma, okuma ve anlama etkinlikleriyle iç içe çalışmalardan oluşur. Kişinin zihinsel gelişimi, ana dilinin anlatım gücünden gereği gibi yararlanmasına bağlıdır. Sözcüklerin gücünü kavrayamayan, başka bir deyişle okuduğunu anlayamayan bireyler, dilin inceliklerine ve ileri düşünme becerilerine ulaşamaz (Güleryüz, 1998: 17).

Anlama sürecinde hem okuyan hem de yazan kişi; genelleme, fikirleri organize etme, ön okuma veya yazma (drafting) ve fikirleri tekrar gözden geçirme gibi ortak becerileri kullanmaktadır. Anlamanın yapılandırılması; okuyucu, yazıcı ve ortaya koydukları metinde sürekli olarak okuyucunun yazıcı, yazıcının okuyucu olmasını gerektiren aktif bir süreçtir. Anlama becerilerinin geliştirilmesi öğrencinin zihinsel sözlüğünün gelişmişlik düzeyine, ön bilgilerine, geçmiş yaşantılarına ve anlama stratejilerini kullanma becerilerine bağlıdır (Blackmore, 2002: 8, 9).

Özbay'a göre okumayı öğrenmek, çocuğun daha önceden öğrendiği dilsel işaretleri yeniden öğrenmesi sürecinden başka bir şey değildir. Dinleme, okuma, yazma, konuşma gibi dil becerilerinde dilsel işaretler aynıdır. Okumada aynı dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları yazı şekillerinden oluşur ve bunlar ışık yoluyla göz tarafından algılanarak sinir sistemini harekete geçirirler (2005a: 66).

2.1.5. Sınıf İçi Faaliyetlerde Okuma Yazma Etkinliklerinin Rolü

Dil eğitiminin temel amacı “anlama ve anlatma” becerilerini geliştirmektir. Anlatım becerisi çocuğun konuşmaya başlamasıyla kazanılıp hayat boyunca gelişimini sürdürmektedir.

Konuşarak anlatım becerisini sergileyen çocuk, ilköğretimin birinci sınıfından itibaren diğer bir anlatım aracı olan “yazma” ile karşılaşmaktadır (Özbay, 2005a: 70). Wilson ve Trainin ise; akademik başarının köşe taşlarından birinin ve dil öğretim programının başarısının temelinde okuma yazmayı etkili ve yeterli bir şekilde öğrenmenin olduğunu vurgulamaktadırlar (2007: 257).

Okumayı bilmeyen bir kişi yazılı kültürden daima uzak kalacaktır. Dolayısıyla okuma sadece tek bir beceriye değil, daha birçok özelliklere sahip olmayı gerektirmektedir. İşaretleri (yazıyı) okuyabilmek, bir anlamda onları anlayabilmek ve yorumlayabilmek demektir. Okuma içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda bize değişik şekillerde sunulan bilgi yığınları arasından bilinçli bir seçim yapabilmek demektir. Bundan dolayı bu çalışma alanının en önemli hedefleri arasında, bireyleri bağımsız birer okur olarak yetiştirmek, hem basılı hem de diğer araçları kendi başına kullanabilme yetisini kazandırmak gelmektedir (Yıldız vd., 2006: 136).

Tierney ve Pearson’a (1983: 569) göre okuma ve yazma bir bütünün iki yarısıdır. Bir okuyucu okuduğunda ve aynı şekilde bir yazar yazdığında bilgi edinmeyi, keşfetmeyi veya değişimi amaçlar. Yazma süreci fikirlerin nasıl planlanacağıyla başlar ve bu fikirlerin kâğıt üzerine belli bir düzen içerisinde yerleştirilmesiyle sona erer. Yazmada bir sonraki aşama taslak oluşturmaktır. Bu aşamada fikirler gelen eleştiri ve kontroller sayesinde rafine edilir ve tekrar düzenlenir. Üçüncü aşama gözden geçirme aşamasıdır. Bu aşamada okuma ve yazma iç içedir. Yazar yazısını tekrar okuma, tekrar düşünme, tekrar düzeltme gibi aşamalardan geçirir ve bu aşamalarda okuma etkinliği sürekli vardır. Okuyucu da okuma sırasında aynı aşamaları kullanır. Eğer bir metin yeterince anlaşılmaıyssa okuyucu anlamak için tekrar okur ve kendisine sorular sorar. Okuma yaparken tekrar gözden geçirme aşamasında metin hakkındaki yorumlar değişebilir (Blackmore, 2002: 15,16).

Türkçe öğretiminin en temel sorumluluklarından biri okuma ve yazma beceri ve alışkanlığının kazandırılmasıdır. Yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi yeğleyen bireylerin yetiştirilmesiyle onlara okuma ve yazma beceri ve alışkanlığı kazandırmak arasında güçlü bir ilişki vardır (Sever, 2004: 20).

Okur ve yazar, okuma veya yazma ürünlerinin amaca uygun planlanıp planlanmadığını, taslağın uygun oluşturulup oluşturulmadığını, uygun bir şekilde tekrar gözden geçirilip

geçirilmediğini ürünlerinde görmek isterler. Bir yazarın neyin yazıldığına veya neyin okunduğuna dair ilk okuru yine kendisidir (Tierney ve Pearson,1983: 569).

Okuma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş yazma faaliyetleri ile, öğrencilerin belli bir konunun anlaşılmasını önemli oranda artırdığı bulunmuştur. McGinley, (1992: 241) Okuduğunu anlama faaliyetleri çerçevesinde yazma çalışmalarından yararlanan öğrencilerin okuma sırasında; fikirlerin sürekliliği, soruların cevaplandırılması ve kendi veya yazarın fikirlerinin eleştirilmesiyle daha çok ilgilendiklerini bulmuştur. White ve Lawrence (1992: 742) araştırmalarında; okudukları hakkında konuşan ve yazan öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirdiğini bulmuştur.

Tekrar okuma öncesi yapılacak bazı faaliyetler okuma ve yazmanın bütünleştirilmesinde mükemmel fırsatlar sağlar. Bu faaliyetler; metnin ön izlemesi, metnin ana hatlarını tahmin etme, anlam haritaları, okuma öncesi yazma ve yaratıcı drama şeklinde olabilir (Burns, Roe ve Ross, 1999: 192). Okuma ve yazma etkinlikleri uygulanırken oluşturulacak gruplar heterojen olmalıdır (Blackmore, 2002: 15,16).

2.1.6. Okuma

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler anlaşılmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler; sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eşleştirme, analiz/sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dilbilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (MEB, 2005: 20).

Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen bir anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2006b: 1). Güneş (2007b: 118) ise okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri

ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Okuma sırasında birey yazı denilen çizgilerin anlamını araştırır, bulur, yorumlar ve yeniden anlamlandırır. Başka bir deyişle ön bilgilerle metindeki bilgiler ilişkilendirilerek zihinsel yapı yeniden düzenlenir.

Özbay (2005: 50) okumayı; sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Okuma, bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam kurma etkinliğidir. Benzer şekilde Akyol (2006a: 3) da okumayı beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci olarak tanımlamaktadır.

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yönü çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışır. Beyin, okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem dilsel hem de dil dışı örüntüleri kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirir. (Yangın, 1999: 68).

Okuma; görme ve seslendirme boyutuyla fizyolojik, kavrama ve anlamlandırma boyutuyla psikolojik, bireyin içinde bulunduğu çevrenin özelliklerinin okuma sürecini etkilemesi boyutuyla da sosyal bir etkinlik sürecidir (Anılan, 2005: 22,23).

Okumanın amacı yeni bilgilere ulaşmaktır. Bu amaçla okumanın sadece anlaşılması yetmez. Bunların önceki bilgi ve tecrübelerle yoğrulması ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bir şeylerin ortaya çıkması gerekir. Okuyucu okuduğunu yorumlayabilmeli, eleştirebilmelidir (Özbay, 2009: 28).

2.1.7. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi

Günümüzde insanlar adeta bir bilgi bombardımanı altındadır. Günlük hayatın her evresinde insanlar birçok metinle karşı karşıyadır. Bu metinler bazen insanları hiç ilgilendirmeyen unsurlar içerebileceği gibi bazen de hayati derecede önemli unsurları içerebilir. Çeşitli iletişim araçlarından edinilen bilgilerle karşılaştırıldığında okuma

sonucu elde edilen bilgiler önemli yararları ve ayrıcalıkları olduğu görülmektedir (Özbay, 2009: 2).

Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Öğrenciler okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlı olmaktadır. Diğer taraftan okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilânlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak; televizyonda izlenen bir programı anlamak; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini gerektirmektedir (MEB, 2005: 21).

Özbay'a göre (2009: 4) okuma; bir beceri, alışkanlık ve tekrar işidir. Okuma becerisinin gelişerek devam etmesi, zorunlu eğitim içerisinde atılan temellere bağlıdır. Okuma eğitimi çalışmalarının başlangıcında öncelikle, öğrencilerin okuma düzeyinin saptanması, yani anlamının ve okuma hızının belirlenmesi gerekir.

Bamberger'e (1990) göre kişi, kitle iletişim araçlarıyla kendisine sunulanları kabullenmek yerine okuyarak bugünün veya geçmişin en iyi eserleri arasında bir seçim yapabilir. Bunu istediği veya ihtiyacına uygun hızda yapabilir, ara verir, tekrar okur veya durur. Canı istediğinde düşünür. İsteddiği şeyi, istediği zamanda, yerde veya biçimde okuyabilir. Bu esneklik hem eğitim hem de zevk için okumanın sonsuz değerini daha da pekiştirir (Akt.: Özbay, 2009: 3).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma öğretimi gelişimsel ve etkileşimsel olmak üzere iki modelle açıklanmaktadır. Gelişimsel modele göre okuma öğretimi, okuma öğrenme sürecini okul öncesinden üst düzeye kadar çeşitle aşamalara ayırmaktadır. Etkileşimsel okuma öğretimi ise okumanın etkileşimsel bir süreç olduğunu okumayı; okuyucu-metin-ortam, yazar-okuyucu gibi çeşitli etkileşimlerle gerçekleştiği görüşüne dayanmaktadır (Güneş, 2007b: 119).

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek; düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir (MEB, 2005: 21).

Westwood'un, Torgesen ve Pikulski'den (1997, 2007) aktardığına göre okuma öğretimi şu özellikleri bünyesinde barındırmalıdır:

- Okuma eğitimi anlamayı merkeze alarak akıcılıkla desteklenmelidir.
- Okuma eğitimi verilen öğrencilerin öğrenme düzeyleri birbirinden farklı olmalı ve öğretim uzun bir zaman aralığında gerçekleştirilmelidir.
- Okuma öğretiminin en etkili biçiminin küçük gruplar üzerinde yapılan öğretim olduğu unutulmamalıdır.
- Okunabilirlik düzeyi açısından kitap ve metin seçiminde dikkatli olunmalıdır.
- Okuma öğretimi yazma öğretimiyle birleştirilerek verilmeli ve bu süreçte sesi tanıma, kelime tanıma ve cümle yapıları üzerinde titizlikle durulmalıdır.
- Öğretimin her aşamasında süreç aktif ve canlı tutulmalıdır.
- Süreç içerisinde çeşitli periyotlarda ara değerlendirmeler yapılmalı ve öğretim hakkında yeni kararlar alınarak sürece esneklik kazandırılmalıdır.
- Diğer dersler, okul ve ev arasında güçlü bir bağ kurarak öğrenmelerin diğer alanlara ve okul dışına da taşınması teşvik edilmelidir (2008: 54).

Çakıroğlu'nun (2006: 200) Weir'den (1998) aktardığına göre, Weir; okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için bir “Anlamayı Öğrenme Modeli” sunmuştur. Bu modelin temel prensiplerini de aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

1. Okuduğunu anlamak için kendini hazırlama ve kontrol etme.
2. Okuma, okuduğunu kendi kendine anlatma.
3. Tekrar okuma veya tekrar anlatma veya okunan şeyi zihninde canlandırma.
4. Hayalinde canlandırılan kişi – olay ya da şeye karşı duygusal imaj geliştirme.
5. Okuduklarının metnin içinde organize oluş şeklinin farkına varma.
6. Karakterler arasında ilişki kurma ve bireysel yaşantılarla ilişki kurma.

2.1.8. Okuma Stratejileri

Öğrenciler bilgi edinmek ve eğlenmek amacıyla öncelikle kendilerini yönlendirmeyi ve kontrol etmeyi, bilgiyi elde etmenin etkili yollarını kullanmayı, elde ettikleri bilgileri yeniden yapılandırmayı, ihtiyaç hissettikleri konularda edindikleri geniş bilgi yığınlarını seçici bir gözle ayırmayı ve sınıflamayı öğrenmelidirler. Bu sayede öğrenciler karar verme mekanizmalarını çalıştırmayı, test çözmeyi, kelime tanıma becerilerini kullanmayı ve okuma etkinliğinden anlam çıkarmayı da öğrenmiş olurlar. Bu beceriler öğrencileri okuma sırasındaki çalışma etkinliklerini uygulama konusunda cesaretlendirir. Böylece öğrenciler etkili birer strateji kullanıcısı durumuna gelirler (Palavuzlar, 2009: 42).

Baker ve Brown (1980), okuma öğretiminde büyük bir öneme sahip olan strateji kullanımının; okurların anlamı kavramadaki başarısızlıklarının farkına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermelerini ve başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağladığını belirtmektedirler. (Akt.: Kuzu, 2004: 60).

Konopak'a (1987: 112) göre okuma ve yazma öğrenme alanlarında anlamamanın geliştirilmesi için aşağıdaki tekniklerden yararlanılmalıdır:

- (1) İki öğrenciye diyalog yaptırılarak bir konu hakkındaki kişisel bilgilerini ve ön bilgilerini harekete geçirmek,
- (2) Beyin fırtınası yaptırarak öğrencilerin deneyimleri ve geçmiş yaşantılarını sınıf ortamına getirmek,
- (3) Okuma öncesi metinle ilgili anahtar kelimelerle çalışmak,
- (4) Mevcut bilgilerini kullanarak yeni metni anlamlandırmaya çalışmak,
- (5) Öğrencilerin ön bilgileriyle yeni bilgilerinin bütünleştirmelerini sağlamak.

Okuduğunu anlamamanın derslerdeki başarı ile ilişkisi de göz önüne alındığında, anlamamanın güçlendirilmesi öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilebilecek bir takım stratejilerle mümkün kılınabilir. Bu bağlamda, okuma esnasında bilinçli ya da bilinçsiz kullanılacak stratejiler okumanın verimliliğini etkileyecektir Karasakaloğlu (2010: 232).

Kuzu (2003: 88); okuma stratejilerini esneklikle kullanan ve kendi strateji kullanma gücünün farkında olan, ön bilgilerini iyi biçimde kullanan, anlayıp anlamadığını değerlendiren, metnin türü ve okuma amacına göre strateji belirleyen okuyucuların iyi okuyucular olduğunu belirtmektedir.

Okuma stratejileri hakkındaki yerli ve yabancı kaynaklar incelendiğinde bu stratejilerin genellikle; okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası stratejiler olmak üzere üç aşamada incelendiği görülmüştür (Akyol 2006: 30; Güneş, 2007: 150; İşeri, 1998: 13; MEB, 2009: 151; Palavuzlar, 2009: 39-41; Tankersley: 2003: 95-110; Temizkan, 2007: 95, 96; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010: 189, 195, 199; Tankersley: 2005: 116, 117, 118; McKenna ve Robinson, 2005: 65, 217; Daly III, Chafouleas, Skinner, 2005: 111, 122, 128):

Okuma Öncesi Stratejiler

- Anahtar kavramları okumadan önce öğrencinin ön bilgileriyle bağlam arasında ilişki kurma,
- Öğrenciye gerekli olan alt yapıyı sağlama, bağlamdan tahmin etme, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını öğrenme,
- Konu hakkında tartışma,
- Okuma amacını net bir şekilde ortaya koyma,
- Bir okuma planı geliştirme,
- Öğrencilerin kişisel çalışmalarıyla metindeki bilgiler arasında ilişki kurma,
- Başlıktan hareketle içeriği tahmin etme.

Okuma Anı Stratejiler

- Bilinmeyen kelimeleri anlamlandırma,
- Metni okuma anında yer yer konu hakkında tahminlerde bulunma,
- Okurken not alma,
- Bazen ileriye bakma bazen de belli bir bilgiyi bulmak için geriye dönme,
- Metinde sunulan belli fikirlere tepkiler gösterme,
- Önceki bilgilerle metinden edindikleri bilgiler arasında bağ kurma,

- Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını öğrenmek için bağlamdan hareket etme, tarama ve gözden geçirme tekniklerini kullanma.

Okuma Sonrası Stratejiler

- Okunan metni sözlü olarak özetleme,
- Okunan metni yazılı olarak özetleme,
- Konu hakkında tartışmalar yapma,
- Metin dışı anlam kurma,
- Metinler arası anlam kurma.
- Okumayı bitirdikten sonra metin üzerinde düşünmeye devam etme,
- Metinden çıkarılan önemli fikirleri yeniden ifade etmeye çalışma.

2.1.9. Okuduğunu Anlama

Rapp ve arkadaşları (2007: 307) en genel anlamıyla anlamayı; “okurken düşünme becerilerini kullanmayı öğretmektir” şeklinde tanımlamaktadırlar. Anlama; yüzeysel ve geniş kapsamlı olmak üzere iki şekilde gruplanabilir. Yüzeysel anlama kelimelerin sözlük anlamlarını esas alır, değişik anlamları üzerinde durmaz. Geniş kapsamlı anlamada okuyucu yazarın verdiği anlamların tümünü belirler. Okuduklarından sonuç çıkarır. Önemli düşünceleri yeni durumlara uyarlar. Ortaya konan düşünceleri yargılar, yanlışları reddeder ve uyumlu olanları kabullenir (Özbay, 2005a: 52).

Okuduğunu anlama becerisi çözümleme ve kelimeleri anlama olarak iki bileşene dayalıdır. Buna göre okuma başarısı için bu iki bileşenin her ikisi de gereklidir ve her biri tek başına okuma için yeterli değildir. Yine bu bileşenler arasındaki ilişkinin doğası gereği bazı gelişimsel değişiklikler meydana gelebilir. İlk sınıflarda (1-2-3) çözümleme ve kelimeleri anlama becerileri ya da bileşenler arası ilişkiler zayıf olarak değerlendirilebilir. Üst sınıflarda ise okuduğunu anlama başarısı çözümleme yeteneğinden çok kelimelerin içeriğini anlama becerisi ile daha ilişkili hâle gelebilir. Sticht ve James’e (1984) göre çözümleme en geç 3.sınıfa kadar gelişir; ancak kelime bilgisi ve anlama becerisinin gelişmesi oldukça uzun zaman alabilir (Aarnoutse, Leeuwe, Voeten ve Oud, 2001:62. Akt.: Temur, 2006: 15).

Okuma; kendisini metnin içerisinde gören veya metinde kendisinden bir şeyler bulan okuyucular için sadece anlamamanın bir aracıdır. Bunun için okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için yazma etkinlikleriyle desteklenmiş okuma öğretimi yapılmalıdır (Le, 1984: 154).



Şekil 2. 2: Anlama Modeli (Tankersley, 2005: 122)

Yeterli ve/veya etkili bir okuma becerisine sahip olmayan bir birey yazılı kültürden daima uzak kalacaktır. Dolayısıyla okuma tek bir beceriye değil, daha birçok beceriye de sahip olmayı gerektirmektedir. İşaretleri (harf ve kelimeleri) okuyabilmek, bir anlamda onları anlayabilmek ve yorumlayabilmek demektir. Okuma içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda çok değişik şekillerde sunulan bilgi yığınları arasından bilinçli bir seçim yapabilmek demektir. Bundan dolayı bu çalışma alanının en önemli hedefleri arasında, çocukları bağımsız birer okur olarak yetiştirmek, hem basılı hem de diğer araçları kendi başına kullanabilme yetisini kazandırmak gelmektedir (Yıldız ve ark., 2006: 136).

Şengül ve Yalçın'ın (2004), Dündar (2001) ve Günay'dan (2001) aktardığına göre okuma ve okuduğunu anlama; bir metne dökülmüş kimi sözcük ve kavramları seslendirme, yineleme ya da öğrenmek değildir. Yazıya geçirilmiş belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal ve yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, belleğe yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işidir (Ünal, 2007: 6)

Güneş'e göre okuma sadece kelimenin şifresini çözme ve buna anlam ekleme işlemi değildir. Okuma sürecinde okuyucu, amacı çerçevesinde çalışmalar yapmakta ve metindeki bilgilerle ön bilgilerini bütünleştirerek zihninde yapılandırmaktadır.

Okuyucu, okuduğu metinden çoğu zaman yazarın vermek istediği mesajları almamaktadır. Okuma aktif bir süreçtir ve süreç içerisinde metinden kurulan anlam okuyucunun ön bilgileriyle, onun zihinsel yapısıyla ve zihnindeki şemalara bağlı olarak değişebilmektedir. (2007b: 120, 121).

Okuma yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil, basılı bir materyalden anlam çıkarmaktır. Tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma yazma ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman hedefine ulaşır. Bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için, okuduğunu anlaması gerekir. Okuma okuyucunun metni yeniden bir araya getirdiği bir süreçtir. Bu süreç hem zihinsel hem de sosyal yönü olan bir iletişim biçimidir. İlköğretim okullarının temel amacı bu iletişim şeklinin öğrenciye en kısa sürede ve en kalıcı şekilde kazandırılmasıdır (Ocak: 2004: 20).

Okuma sırasında anlamlandırılan kelime veya cümleler kısa dönem belleğe yerleştirilmekte ve burada okuyucu ön bilgilerini de kullanarak, ilgileri doğrultusunda bütünün anlamını elde etmeye çalışmaktadır (Akyol, 2006b: 3).

Demirel (1999: 56), anlama becerilerinin geliştirilmesi için okuma sırasında yapılabilecek bir dizi etkinliği şu şekilde belirtmiştir:

1. Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
2. Anlamı bilinmeyen sözcükleri, anlaşılmayan cümle veya paragrafları belirlemek,
3. Ana düşüncayı araştırıp bulmak,
4. Yardımcı düşünceleri incelemek,
5. Yazının genel düşüncesini ve anlatım yapısını ortaya koymak,
6. Metnin anlaşılmadığı durumlarda okuma hızını azaltmak.

Anlama becerilerinin geliştirilmesi bireyin zihinsel sözlüğünün gelişmişlik düzeyiyle doğrudan ilgilidir. Ancak öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve ön bilgileri anlama üzerinde zihinsel sözlüğün gelişmişlik düzeyinden daha etkilidir. Tüm bunların yanında öğrencinin anlama becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yöntem anlama stratejilerinin öğretimidir (Pressley, 2000: 550).

Akyol'un (2006b: 20), Gunning'den (2006) aktardığına göre “okuduğunu anlama için yapılması gerekenler”; okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamadaki etkinliklere bağlıdır ve bu etkinlikler:

Okuma öncesinde, kitabın veya kaynağın kapağı gösterilerek başlık okunmalı ve çocukların okunacak metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmeleri istenmelidir. Neden bu şekilde tahmin yaptıkları sorularak çocukların tahminlerini tekrar düşünmeleri ve daha iyi hale getirmeleri sağlanmalıdır. **Okuma anında**, okurken çocuklarda zihinsel karmaşalara neden olabileceğini düşünülen kavramlar kısa ve öz olarak açıklanmaya devam edilmez. Uygun oldukça çocukların sorularla çocukların tahminleri kontrol edilmeli ve yeni tahmin yapmaları sağlanmalıdır. **Okuma sonrasında**, tahminler tartışılmalı ve çocukların tahmini ile metinde gerçekte olanlar karşılaştırılmalıdır. Metindeki olay ve karakterler üzerinde tartışmalar yapılmalıdır.

Blackmore öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinin; şifreyi çözme, kelime tanıma, kelime hazinesinin geliştirilmesi, bağlam ipuçlarının verilmesi, etkili okumaya cesaretlendirme ve metin içerisindeki duygu ve düşüncelerle ilgili olarak kendi kendilerine soru sorma çalışmalarında sürekli cesaretlendirilmeleriyle mümkün olabileceğini belirtmiştir (2002: 10).

Öğrencilerin zihinsel sözlüğünün gelişmişlik düzeyi kelime tanıma becerisini etkiler. Zihinsel sözlüğün geliştirilmesi ve anlama eğitimi aşamalarında kelimenin şifresini çözmek (decoding) kritik bir aşamadır. Eğer öğrenci okuduğu veya yazdığı kelimenin kodunu çözmemişse anlama gerçekleşmez (Pressley, 2000: 551).

Özbay'ın (2005a: 51) Smith ve Dechant'dan aktardığına göre bireyin okuduğunu anlama becerileri şu öğelerden oluşmaktadır:

1. Grafik, semboller ve yazı ile bunların anlamları arasında çağrışım yapma,
2. Sözcüklere, metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme,
3. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru olmak üzere hiyerarşik bir şekilde anlama; gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
4. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
5. Okuduğu metindeki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme.

2.1.10. Zihinsel Sözlük

Zihinsel sözlük genel anlamda, kelimelerle ilgili olarak sahip olduğumuz bütün bilgilerin (ses, anlam, yazım gibi) saklandığı, beyindeki bir bölge olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel sözlüğe dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan anlamlı hece, kelime ve bunlarla ilgili bilgiler aktarılmakta; konuşma, yazma ve görsel sunu etkinliklerinde bu kelimeler kullanılmaktadır.

Zihinsel sözlük önce sözlü olarak oluşturulmaktadır. Önce dinleme yoluyla edinilen sesler, heceler ve kelimeler buraya yerleştirilmektedir. Okuma yazmanın öğrenilmesiyle birlikte harf, hece ve kelimelerin görüntüleri okuma yoluyla yerleştirilmektedir. Zihinsel sözlüğün zengin olması, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren zihinsel sözlüğü geliştirici etkinlikler yapılmalıdır (Güneş, 2007a: 196, 197).

Yazılı kelimeleri tanıma okuma için gerekli bir koşuldur ancak yeterli bir koşul değildir. Çocukların anlama becerilerini geliştirmediği kelimelerin kodlarını iyi çözümlemeleri mümkün değildir. Bir başka deyişle sadece kelimenin kodunu çözerek anlamayı gerçekleştirmek mümkün değildir. Bütün dikkati toplamak ve anlama sürecine yoğunlaşmak da gerekmektedir. Anlama süreçlerinin gelişmesi bütün zihinsel becerilerin gelişimine de katkı sağlayacaktır (Güneş, 2007b: 195).

Akyol'a göre kelime tanıma; verilen kelime veya kelimeleri doğru bir şekilde seslendirmektir. Kelime ayırt etme ise doğru seslendirilen kelimenin aynı zamanda doğru anlamlandırılmasıdır (2006a: 198).

Etkili kelime öğretimi için bir dizi prensip göz önünde tutulmalıdır. Bunlar:

- Öğrencilere kelime öğretimi yapılırken niçin kelime öğrenmeleri gerektiği üzerinde durulmalı,
- Yeni öğrenilen kelimeler önceden öğrenilen kelimeler ve ön bilgileriyle ilişkilendirilerek yapılandırılmalı,
- Farklı anlamları olan kelimelerin farklı etkinliklerle tanıtımının yapılması,

- Atasözleri, deyim ve tekerlemeler kullanılarak öğrencilerin kelimelere ilgi duymaları sağlanmalıdır,
- Yeni öğrenilen kelimeler öğrencinin hayatıyla ilişkilendirilmeli ve
- Öğrencileri bağımsız olarak kelime öğrenmeye teşvik etmek gereklidir (Akyol, 2006a: 210, 211)

Okuyucu bir yazıyı, onun kelimeleri üzerinde daha önce edinmiş olduğu bilgilerle anlar (Özbay, 2005a: 53). Okumanın gerçekleşebilmesi için her şeyden önce okuyucu kelimeyi tanımalıdır. Kelimenin tanınması okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamın belirlenmesine fırsat tanımaktadır. Kelimeler anlamlandırılırken ön bilgiler mutlaka kullanılmalıdır. Eğer kelime tanıma yanlış veya eksik ise cümleler, paragraflar dolayısıyla metin anlaşılmamaktadır (Akyol, 2006b: 3).

Kelimelerin ayrıntılarının önceden zihinsel sözlüğe kaydedilmiş olması ve gözün o kelimeleri görür görmez aktif hale gelmesi ve o kelimeyi zihinsel sözlüğe kaydetmesi kelime tanıma bakımından önemlidir. Bu işlemler; anlama, birleştirme, özetleme, ilişkilendirme, eşleştirme, sorgulama, kontrol etme gibi üst düzey zihinsel işlemlerin yapılmasını ve gelişmesini sağlamaktadır (Güneş, 2007b: 195).

Yazılı kelimeleri tanıma, okuma anlama sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Kelime tanınmadan okuma işlemini gerçekleştirmek mümkün değildir. Estienne'ye göre (Akt.: Güneş, 2007b: 194) uzman okuyucularda kelime tanıma işlemi seri olarak yürütülmekte ve çoğu zaman farkına varılmadan gerçekleştirilmektedir. Bununla beraber okuma yalnızca kelimeleri tanıma işlemi değildir. Yazılı kelimelere hakim olmak için harflerin sözlü karşılıklarını bulmak veya kodunu çözmek de gerekmektedir. Çocuklarda yazılı kelimeleri tanıma ses bilincine ve alfabetik ilişkileri keşfetme becerisine bağlı olarak gelişmektedir. Alfabetik ilişkileri keşfetme becerisi, aynı zamanda yazı sisteminin iyi anlaşılmasını da sağlamaktadır. Okumayı öğrenmeden önce çocuk zaten çok sayıda kelimenin anlamını bilmektedir. Okuma ve yazma öğretim süreci de çocuğun anlamını bildiği bu kelimeler arasındaki fonetik ve alfabetik ilişkiyi keşfettirecek etkinliklerle yürütülmelidir. Çocuk bu süreçte sözlü dilde öğrendiği bilgileri kullanmakta ve bu bilgilere dayalı olarak yazılı dili kodlamaktadır. Sözlü dile dayalı olarak yapılan bu kodlama çocuğun zihinsel gelişimi ile öğrenmesi açısından çok değerli ve kalıcı olmaktadır. Ses bilincini geliştiremeyen ve alfabetik ilişkileri

çözemeyen çocuklar kelimeyi bir bütün halinde ezberlemektedir (Güneş, 2007b: 194, 195).

2.1.11. Yazma

Yazma, düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2006a: 51). Duygu ve düşüncelerin bir takım işaretlerle anlatılmasıdır (Özbay, 2005a: 71). Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işidir (Güneş, 2007a: 30). Yazmak genel olarak, duygu, düşünce ve tasarıların yazıyla anlatılması olarak tanımlanır; ancak bu anlatım gelişi güzel bir anlatım değildir. Anlatılmak istenenin belli kurallar zinciriyle, bir bütünlük içerisinde ele alınmasıdır. Yazılı anlatımın karşılığı olan kompozisyon (*composition Fr.*) da “ Ayrı ayrı parçaları bir araya getirerek bir bütün oluşturma biçimi” (TDK, 1998: 390) olarak tanımlanmıştır.

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır. Bilişsel boyut; edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin sıraya konularak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır. Duyuşsal boyut; yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığıdır. Devinişsel boyut; defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür (Köksal, 1999, 5).

Yazılı anlatım becerisi; bünyesinde birçok dilbilimsel, bilişsel ve psiko-motor becerinin etkili bir şekilde koordinasyonunu gerektiren karmaşık bir süreçtir (Westwood, 2008: 56). Yazma öğrenciler için zor ve çaba gerektiren bir iştir (Lienemann, Graham ve Janssen, 2006: 66).

Yazma dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Yazma; özellikle öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Bu bakımdan yazma öğretimi öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2007b: 161).

Applebee (1984), Diamond (1999), Durst ve Newell (1989) ve Graham ve Haris (2000a)' e göre yazma insanoğlunun en güçlü iletişim araçlarından biridir ve yazma becerilerinin gelişmesi okul içi ve okul dışı başarının anahtarıdır. Bundan başka yazma;

- Zaman ve mesafe bakımından uzakta olan insanlarla iletişim kurmayı sağlar,
- Bilgiyi edinme, sunma ve aktarma aşamalarında inanılmaz fırsatlar sunar,
- Bireylerin bir konu hakkındaki bilgilerini artırmak ve eleme yapmak için güçlü bir araçtır,
- Kendini ifade etme, psikolojik rahatlama, politik ve sanatsal alanlarda kişiye esnek bir ortam sunar (Akt.: Graham ve Haris, 2005: 1).

Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgidен çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005: 22).

Yazma aynı zamanda toplumsal bir zorunluluğun gereğidir. Bu zorunluluk, insanın toplumun bir ferdi olması ile başlar, toplum içinde iletişimle sürer. Hiçbir insan toplum içindeki dinamik iletişimden uzak kalamaz. Hayattaki bu dinamizm insanı anlatma gücünü artırma yollarını aramaya sevk eder ve insan kendine toplumda en iyi yeri edinebilmek için kendini gösterme gücüne günbegün olgunluk katar (Özbay, 2009: 116).

Çocukta dil gelişimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerindeki gelişimle ilgilidir. Dinleme ve konuşma daha çok okul ortamına gelmeden kazanılan beceriler olarak değerlendirilmektedir. Ancak okuma ve yazma sistemli bir şekilde

öğretim programına uygun ve bir rehber (öğretmen) yardımıyla kazanılan becerilerdir (Temur, 2006: 3).

Duygu, düşünce ve hayallerin harf, rakam vb. sembollerle kâğıda veya ekrana aktarılmasına yazma denmektedir. Yazma, konuşma ile birlikte dil becerilerinin anlatma yönünü oluşturmaktadır. “Yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Başka bir deyişle yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir” (Özbay, 2009, 115).

Lawwill’e göre (1999) öğrenciler, yazarak sadece bilgiyi ifade etmez aynı zamanda keşfeder ve edinirler. Yazma yaratıcı düşünmeyi ve yeni bilgiyi ön bilgilerle ilişkilendirmeyi içerir, bu da yeni bilgiyi daha anlamlı kılar. Mason ve Boscolo da (2000) yazmanın sadece olayları ya da aktiviteleri kaydetme yolu olmadığını, bunları anlamlandırma süreci olduğunu, öğrencilerin düşünce yeteneğini geliştirdiğini ve beynin alternatif düşünmesine imkân sağlamasından dolayı soyut düşünme yeteneğini geliştirmesi bakımından eşsiz bir araç olduğunu belirtmektedirler (Akt.: Akar, Ünlü, Kaşkaya ve Sağırlı, 2009: 153).

Yazma becerisi, ilköğretimin ilk basamağında çocuklara kazandırılır ve eğitimle devamlı olarak geliştirilir. Çocukların kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için belli bir birikime ulaşmaları sağlanmalıdır. Birikim kazanmak için de dış dünyayı gözlemlemek, yazılı kaynakları okumak ve bunları değerlendirmek gerekir. Yazma becerisini geliştirmenin en önemli yolu sık yazdırmaktır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005: 21).

Güneş’e (2007b: 159) göre yazma; beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir. Yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilerek düzenlenmektedir.

Yazmanın psikolojik, sosyal, pedagojik dil gelişimi için faydaları yadsınamayacak kadar çoktur. Birey yazmak suretiyle psikolojik yönden rahatlayabilir

ve kendini ifade edebilmenin rahatlığıyla huzur bulur. Herhangi bir eser yazmak suretiyle kendine güven gelen kişi sosyal açıdan da kendini farklı hissedecektir, zamanla da statü değiştirdiğini fark edecektir. Yazmak, bilgi edinmenin de farklı yollarından biridir. Yazmak aynı zamanda dil edinmenin de yollarından biridir. Edinilen dili geliştirmek ve o dilde özgün eser vermek de yazmaktan geçer. Yazma etkinlikleri sayesinde de dil gelişimi daha kolay ve çabuk olmaktadır (Yıldız ve vd., 2006: 205).

Bilgilerin zihinde dikkatlice seçilerek çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesi hem aktarma sürecini, hem de aktarma işleminde kullanılan kelime ve cümlelerin seçimini kolaylaştırmaktadır. Böylece düşünceleri aktarma, düzenleme, gözden geçirme, kısaca yazma süreci denetim altına alınmaktadır (Güneş, 2007b: 159).

2.1.12. Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi

White'a (1987) göre yazma, doğuştan gelen bir yetenek değil, alıştırma ve öğretimle kazanılan ve geliştirilen bir beceridir. O, yazmayı biraz olsun ilhama dayalı olmasına rağmen güzel fikirlerin doğru zamanda gelmesi ve bunun uygulanmasının bir sonucu olduğunu ileri sürmektedir (Akt.: Özkara, 2007: 25).

Yazı, hem bilgiye ulaşma hem de bilginin geleceğe aktarılmasının bir aracıdır. Yazılı anlatım, sosyal bir varlık olan insanın çağdaş ve demokratik bir toplumda hak ve sorumluluklarını tam olarak karşılayabilmesinin bir aracıdır. Bu sebeple yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi, aynı zamanda kişisel ve toplumsal bir zorunluluktur (Özbay, 2009: 134).

Yazma, zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini ve düşüncelerin düzenlenmesini sağlayan çeşitli becerileri içermektedir. Bu nedenle yazma öğretimine ayrı bir önem verilmeli ve öğrencilerde yazma alışkanlığı oluşturulmalıdır. Yazma becerilerini geliştirmek için öncelikle zihinsel hazırlık yapılmalıdır. Zihinsel hazırlık için ön bilgileri harekete geçirme, konu belirleme, konu, amaç, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gibi uygulamalar yapılmaktadır. Ardından yazma ve değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2007b: 180).

Yazılı anlatım, sözlü anlatımdan biraz farklı ve karmaşıktır, konuşurken dinleyenin göstereceği tepkiler (yüz ifadesinin değişmesi, soru sorması gibi) konuşanı anında etkileyerek amaç doğrultusunda konuşma yapabilmeyi veya konuşmanın gidişatını değiştirebilmeye imkân verirken yazıda böyle bir imkân yoktur. Yazıda her şeyi önceden iyi hesaplayarak, yazıyı okuyacak kitlenin ifade edilen duygu ve düşünceleri tam ve eksiksiz anlamasının önündeki engelleri kaldırmayı gerekli kılar (Özbay, 2009: 120).

Gülmez (1986: 49); yazılı anlatım sürecini, cümle öbeklerinin dilsel kurallarla örgütlenme ve oluşturulma biçimlerini araştırmak, bir başka deyişle, yazılı anlatım metnini oluşturacak gereçlerin nasıl donatılacağını soruşturmak olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda yazma becerisini oluşturan temel öğeleri de aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:



Şekil 2. 3: Yazma Becerileri Gülmez (1986: 49)

Şekil 2.3'te de görüldüğü gibi, yazma becerisi birçok bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışın birlikte eşgüdüm içinde yapılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, yazma becerisi diğer becerilere oranla daha yavaş gelişmekte, daha fazla zaman ve çaba gerektirmektedir. Bunlar, çoğu zaman yazmanın zor bir beceri olarak görülmesine de neden olmaktadır (Anılan, 2005: 29).

Koç ve Müftüoğlu (1998: 76) yazma becerileri geliştirmek için yapılması gereken bir dizi işlemi şu şekilde ifade etmektedir:

- Yazma beceri ve alışkanlığı ancak yazmakla öğrenilip gelişeceğinden öğrencilere her fırsatta yazı yazdırmak,
- Öğrencilere önceden hazırlık yaptıkları ya da yapmadıkları bir konuya yönelik yazı yazdırmak,
- Yazı yazdırılacak konuları, genel, belirsiz, beylik konulardan değil, kişisel saptamalara, tartışma ve eleştirilere götürecek konulardan ya da ilgilerini çekecek güncel, sanatsal, kültürel konulardan seçmek,
- Yazılardaki yazım yanlışlarını düzeltmek, bunları düzeltmeyi sınıf içinde konuşarak, anlatarak, doğrularını göstererek düzeltmek,
- Konu ve konu sınırlamasının ne olduğunu öğrencilere somut bir biçimde örneklerle anlatmak,
- Konuyu hangi açıdan ele alıp, hangi açıdan işleyeceğini öğrenciye buldurmak, konuyla ilgili amacı ayırt etme yetisini kazandırmak,
- Konuyla ilgili söylenecekleri saptamak ve sıraya koymayı öğretmek,
- Sözcüğün, kavram birimi; cümlelerin, yargı birimi; paragrafın da düşünce birimi olduğunu, paragrafla yazının bütünü arasında bir benzerlik bulunduğunu, örnekler üzerinden öğretmek.

Raimes'e (1983: 3) göre öğrenciler, yazma becerilerini geliştirdikçe, yazılı anlatım konusunda edindikleri bilgileri uygulayabilir, zihinlerini sürekli olarak kullanabilir ve öğretme-öğrenme sürecine daha etkin biçimde katılabilirler.

2.1.13. Yazma Süreç ve Teknikleri

Yapılan araştırmalara göre yazma süreç ve teknikleri de okuma stratejilerine benzer şekilde üç ana başlık altında toplamak ve özetlemek mümkündür (Güneş, 2007: 176; Akyol, 2006: 95-100; Graham ve Haris, 2005: 7, 8; Boardman ve Frydenberg, 2002: 12-30;). Bunlar;

- Yazma öncesi kullanılan teknikler
- Yazma anında kullanılan teknikler ve
- Yazma sonrası kullanılan tekniklerdir.

Yukarıdaki en genel sınıflamaya ek olarak yazma teknik ve süreçleriyle ilgili şu şekilde bir sınıflamadan da söz etmek mümkündür (Özbay, 2009: 127; Güneş, 2007: 172-175; Akyol, 2006: 96-100; Ünal, 2001: 131; Graham ve Haris, 2005: 7, 8; Boardman ve Frydenberg, 2002: 12-30; Tompkins, 2004: 121; McKenna ve Robinson 2005: 31; Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005: 430, 431).

- ✓ Planlama ve fikirleri organize etme,
- ✓ Taslak oluşturma,
- ✓ Gözden geçirme ve düzeltme ve
- ✓ Paylaşma ve yayınlama.

Konopak (1987: 112) öğrencilerin yazma ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için aşağıdaki tekniklerden de yararlanılması gerektiğini belirtmektedir:

1. Öğrencilerin bireysel yazılı ürünleri üzerinde tüm sınıfla tartışmalar yaparak model olabilecek soru ve cevaplarını sınıfa sunmak,
2. Okuma çalışmaları yapmak üzere küçük gruplar oluşturmak ve öğrencilerin yazıları üzerinde grup içi tartışmalar yapmak,
3. Küçük gruplarda üzerinde tartışma yapılan yazılı ürünleri gözden geçirerek ve düzelterek diğer gruplara da tekrar yazma çalışması yaptırmak,
4. Öğrencilerin yazma çalışmalarına izin vermek suretiyle onların öğrenmelerini değerlendirmek.

2.1.14. Yazılı Anlatım

Yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başlamadan önce düşünme, düşündüklerini yazıya aktarma ve yazıya son şeklini verme aşamalarının bütünüdür (Öztürk, 2007: 5).

Ağca'ya göre yazılı anlatım, sözcüklerin cümle içinde rastgele sıralanması değildir. Tam tersine, düşünme gücüne sahip bireylerin; bilgi, görüş, düşünce ve duygularının, gözlem ve deneyimlerinin, seçilen konuyla ilgisi ölçütünde planlanarak, belli bir amaç doğrultusunda, dilin kendi kuralları bağlamında yazılı sembollerle ifade edilmesidir (1999: 109).

Yazılı anlatımın önemi, aslında öğrencinin anlama ve anlatma ile ilgili temel becerilerinin ve kişiliğinin gelişmesine katkısının çok yüksek olmasından kaynaklanır. Bu çalışmalar, görünüşte sadece yazıyla anlatmayı hedefliyor gibidir. Ancak, anlama'nın anlatma'dan hemen önce gelmesi ve bunun yanında anlama ile dili kullanma becerisinin birbirine tesir etmesi sebebiyle yazılı anlatım becerisi öğrenciyi çok yönlü geliştiren bir faaliyettir. Sadece zihinsel beceri olarak bile, kişinin yazarken bilgi, duygu ve düşüncelerini tekrar düzenlemesi, sıraya sokması ve netleştirmesi, yazılı anlatımın kişinin gelişmesine ve olgunlaşmasına ne ölçüde katkıda bulunduğu ve öğretim içinde ne kadar önemli bir faaliyet olduğunu kendiliğinden ortaya çıkarır (Aşıcı, 1998: 116).

Rapp ve arkadaşları (2007: 307) en genel anlamıyla anlamayı; “okurken düşünme becerilerini kullanmayı öğretmektir” şeklinde tanımlamaktadırlar. Buradan hareketle yazma, anlama ve yazılı anlatımın da yazarken düşünme becerilerinin aktif bir şekilde kullanılması gereğinin önemi anlaşılabılır. Yazının; motorsal olarak üretimi ve duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi şeklinde iki elementi vardır. Gerek yazının motorsal olarak üretiminde ve özellikle düşüncelerin ifade ediliş aşamasında düşünme becerilerini kullanmak önemli olmaktadır.

Koç ve Müftüoğlu (1998: 77) iyi bir yazılı anlatımda bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Konuyu belirleme, anlama ve konu sınırlandırmasını yapabilmek.

- Konu ile başlık arasındaki bağlantıyı kurabilmek.
- Bu bağlantıyı kuran kavramlar arasındaki anlam ilişkisini anlayabilmek.
- Amacı belirleyebilmek.
- Dil-düşünce bağlantısını kurabilmek.
- Düşünceleri önem ve ilgisine göre ayırabilmek ve sıralayabilmek.
- Ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri saptayabilmek.
- Anlatımda düşünceyi geliştirici, somutlaştırıcı ve yoğunlaştırıcı öge ve yollarını (tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, alıntı yapma) kullanabilmek.
- İşlenen konuyu sapmalardan koruyabilmek (konu dışına çıkmamak).
- Açık ve anlaşılır dil kullanabilmek.
- Sözcük seçimine, cümle kuruluşuna, paragraf yapısına önem ve özen göstermek.
- Yinelemelerden kaçınmak.
- Dil yanlışlıkları yapmamak.
- Yazım yanlışları yapmamak.
- Yalın, dinleyende, okuyanda ya da izleyende beğeni yaratıp ilgi uyandırmasını ve konuya yönelmesini sağlamak.
- Sözcük varlığını zenginleştirmek.

Yazma; anlam ifadelerini yazılı sembollerle üretme süreci iken, okuma yazılı ifadelerden anlam kurma sürecidir. Her iki süreç de anlamı yapılandırmayı, yönergelerle göre tekrar okumayı ve söylenen ile söylenmek isteneni muhakeme etmeyi gerektirir. Her iki sürecin de başarısı, uygulamaya dönük stratejilerin uygulanmasına bağlıdır (Aulls, 1975: 810, Squire, 1983: 585 ve Akyol, 2006a: 29).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar

Cavkaytar (2009); dengeli okuma yazma öğretiminin etkisini ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde; nicel boyutu da olan eylem araştırması methodologyyla araştırmıştır. Araştırmacı bir devlet okulunun 5. sınıfına devam eden bir şubede gerçekleştirmiş ancak çalışmalarını üç kız üç erkek olmak üzere 6 öğrenci üzerinde yoğunlaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerinde hem de yazılı anlatım becerilerinde olumlu yönde bir artış olduğu bulunmuştur.

Araştırmacı uygulama sürecinde öğrencilerin; tahmin etme, netleştirme, soru sorma/cevap verme ve özetleme gibi okuduğunu anlama stratejilerini etkileşimli bir ortamda daha iyi kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmacı, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde ve yazma aşamalarında (yazmaya hazırlık, taslak, düzeltme ve paylaşma) gelişim gösterdiklerini bulmuştur. Araştırmacı okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini değerlendirirken kullandığı “süreç ve ürün değerlendirme” biçimlerinden yararlanmanın da bu becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dengeli okuma yazma yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve derse yönelik tutumlarını olumlu etkilediği de bu araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Öztürk (2007); yaptığı deneysel desenli araştırmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma 20 deney, 20 kontrol grubunda olmak üzere 40 ilköğretim 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda; fikirlerin orijinalliğini geliştirmede, düşünce akıcılığı becerilerinin gelişiminde, düşünce esnekliği becerilerinin gelişiminde, uygun kelime seçimi becerisini geliştirmede ve uygun cümle yapısı becerilerinin gelişiminde deney gurubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Yine araştırmanın sonucunda öğrencilerin,

organizasyon, yazı tarzı, dil bilgisi ile yazının genel görünümünde yine deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan tüm öğrencilerin hikâye edici metin türünde yazı yazmaktan daha çok hoşlandıkları tespit edilmiştir.

Güneyli (2007); çalışmasında, ana dili eğitiminde etkin öğrenme yaklaşımının okuma yazma becerilerinin gelişimi üzerine etkilerini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılan çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri incelenmiştir. Araştırma sürecinde başarı testleri ve tutum ölçekleri uygulanmış ve araştırmanın sonucunda bu iki grup testin sonuçlarının birbirini desteklediği bulunmuştur.

Araştırmanın sonunda; kullanılan etkin öğrenme modelinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin bilgi ve bilgi üstü (kavrama ve uygulama) düzeyinde ve derse yönelik tutum puanlarında, deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşıldığı belirtilmektedir.

Palavuzlar (2009); yaptığı araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye türü ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. Araştırma Edirne ili Merkez İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerinin arasından seçkisiz yöntemle seçilmiş 50 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler hikâye ve deneme türü metinlere göre okuduğunu anlama yeteneğini ölçmeyi amaçlayan iki ölçme aracıyla toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeyi ile deneme türü metinlerde okuduğunu anlama düzeyinde benzerlik olduğu, metin türleri arasındaki başarı puanlarının erkek öğrencilerin lehine olduğu, metin türlerine göre öğrencilerin sorulara verdikleri doğru cevapların sayıca eşit olduğu, hikâye ve deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama puanları kız öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur.

Piltan (2007); yaptığı araştırmada ana fikir bulma stratejileri öğretiminin, ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ele alınmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulanan ana fikir bulma stratejileri öğretimi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yapıdaki

öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin gelişimine etkisi karşılaştırılmıştır.

Araştırmada, ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuyla geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bunlar: 1. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 2. Metnin konusunu bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 3. Okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 4. Metnin konusunu bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 5. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 6. Okuduğunu anlama becerileri bakımından hem bilgi verici metinlerde hem de hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ateş (2006); çalışmasında, metinlerdeki görsellerin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerindeki gelişime etkisini araştırmıştır. Araştırmacı tarafından tasarlanan ve içinde üç farklı türden görsel (resim, karikatür ve diyagram) içeren metinler ve bu metinleri anlamaya yönelik yöneltilen sorularla ve öğrencilerin yaptıkları özetler aracılığıyla araştırmanın verileri toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda; metinlerdeki resimlerin bulunduğu yerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerini etkilemediği; diyagramların bulunduğu yerin ise hem okuduğunu anlamayı hem de özetleme becerilerini etkilediği bulunmuştur. Karikatürlerin bulunduğu yerin ise öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerini etkilemediği; resim, karikatür ve diyagramın üçünün birden okuduğunu anlama ve özetleme becerilerine etkisi ise diyagramlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Temizkan (2007); çalışmasında, okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama seviyeleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan bu araştırmada araştırmacı 24 deney ve 24

kontrol grubunda olmak üzere toplam 48 ilköğretim 8. sınıf öğrenciyle çalışmasını yapmıştır.

Araştırmacı araştırmanın sonucunda; deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarı testi ortalama puanı (100 tam puan üzerinden) 25,83 iken bu değer deney sonrasında 38,25 düzeyinde gerçekleşmiştir. Okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre araştırmacı okuma stratejilerinin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ifade etmektedir.

Coşkun (2006) çalışmasını; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba eğitim durumu, okunan kitap sayısı, okul öncesi eğitim alma durumlarının öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının yazılı anlatım becerisini yordama düzeyi incelenmiştir. 2005-2006 öğretim yılında Edirne ilindeki ilköğretim okullarından rastgele yöntemle seçilen 6 okuldan toplam 156 ilköğretim 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada; “Kişisel Bilgi Formu”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve 6 farklı konuda öğrenciler tarafından oluşturulan “Kompozisyonlar” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; okunan kitap sayısına, okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine, anne eğitim durumu lehine, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları lehine ve Türkçe dersine yönelik tutumda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak cinsiyete göre yazılı anlatım becerilerinde, Türkçe dersine yönelik tutumda anne-baba eğitim durumu ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda, Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini .02 düzeyinde yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Belet (2005) yapmış olduğu çalışmada, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutum arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma; 22 deney ve 21 de kontrol grubu olmak üzere toplam 43

ilköğretim 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda; not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanımı gibi stratejilerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları, geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde öğrencilerden kullanmaları istenen not alma, özetleme, kavram haritaları kullanma, başlık ve ana fikir bulma gibi stratejilerden başlık ve ana fikir bulma stratejileri diğer stratejilere göre öğrenciler tarafından daha az tercih edildiği araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Özkara (2007), araştırmasında öğretim ve değerlendirmeyi birleştiren 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yapılmış ve araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeline göre öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerde fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleri; yazma ürünlerinden aldıkları toplam puanlar ve yazılarını kendilerinin değerlendirmesiyle bir uzmanın değerlendirmesi arasındaki ilişki bakımından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi duruma geldiklerini bulunmuştur.

Yılmaz (2006), araştırmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi incelemiştir. Araştırmaya okuma güçlüğü bulunan öğrenciler seçilmiştir. Seçilen öğrencilere 3. sınıf metni ile 2. sınıf metni okutturulmuştur. Öğrencilerin okumaları Hata Analizi Envanterine göre değerlendirilmiş ve okuma seviyelerinin 2. sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okuma seviyesi tespit edilen her öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek amacıyla 2 haftada bir olmak üzere toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Öğretimin sonunda

öğrencilere 2. sınıf metni ile 3. sınıf metni okutturulmuştur. Araştırma sonucunda her öğrencinin 2. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Ünal (2007), yapmış olduğu doktora çalışmasında metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırma, deneysel desen ve tek gruplu ön test- son test modelle, 2005-2006 öğretim yılında pilot okullarda öğrenim gören ve 5. sınıfa geçen bir devlet okulunun iki şubesinden rastgele seçimle belirlenmiş bir şubesinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı verilerini; 2005-2006 öğretim yılında ders kitaplarında kullanılan metinlere ilişkin; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyindeki anlamaları ölçen yazılı yoklama sorularını veri toplama aracı olarak kullanmıştır. 10 Nisan- 12 Mayıs 2006 tarihleri arasında, 24 iş gününde ve haftada 6 saatlik bir uygulamayla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda; metinlerin, metinler arası okumayla işlendiğinde hem okuduğunu anlamının hem de bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme düzeylerinde anlamının üst düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Yangın ve Sidekli (2006), yapmış oldukları çalışmada okuma güçlüğü yasayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak multi-sensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılının güz döneminde Ankara ili Kalecik ilçesi Gököy İlköğretim Okulu 5. sınıfında okuyan ve okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen on öğrenci arasından seçilen tek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencinin uygulama öncesi okumaya karşı beceri yatkınlığını belirlemek için kişisel değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bunun yanında okuma başarısını belirlemek için öğrenciye iki alt sınıf düzeyine ait bir okuma metni verilmiştir. Bu on uygulama sonucunda öğrencinin okuma bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini iyileştirmek amacıyla belirlenen süre boyunca multi-sensori yaklaşımlarından Fernald tekniğinin temel prensip ve ilkelerinden yararlanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Çelenk (2003), araştırmasında ilköğretim okulları 1. sınıf öğrencilerinde, okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini saptama amaçlanmıştır. Araştırma, amaçlı örnekleme tekniği ile seçilen 233 ilköğretim okulu 1. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; aile üyelerinden eğitim yardım alan ve okulla yakın işbirliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Maltepe (2006), çalışmasında Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından araştırmıştır. Nitel ve nicel yaklaşımın birlikte kullanıldığı bu araştırma ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel sonuçları öğrencilerin yazılarında; düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri, özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılarında genel bir anlatım dili, tanım cümleleri, ders verici deyim ve atasözleri kullanarak anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma nicel olarak ise, Türkçe dersindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı yazma yöneltebilecek yazmaya hazırlık süreçlerini ve yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini yeterince içermediği, yazma süreci oluşumlarının daha etkili işlediği şeklinde sonuçlanmıştır.

Ocak (2004), yaptığı araştırmada, ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuma anlama seviyesine, videonun etkileme düzeyini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada deneysel bir yöntem izlenmiştir. Veriler 10'ar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturularak elde edilmiştir. Deney grubundaki 10 öğrenci okuma sırasında kamerayla kaydedilmiştir. Kayıtlar 3 ayrı öğretmen tarafından izlenerek, öğrencilerin okuma hataları belirlenmiş ve elde edilen veriler okuma gözlem formlarına öğrencilerin okuma hataları işaretlenmiştir. Okuma sonrası öğrencilere anlama testi uygulanmış ve sonuçlar kaydedilmiştir. Ardından öğrencilere okuma sırasında yaptıkları okuma hataları kayıtlardan izlettirilerek gösterilmiştir. Hatalarını izleyen öğrencilere bir süre sonra tekrar okuma yaptırılmış ve tekrar anlama testi uygulanarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere aynı işlemler kameraya kaydedilmeden uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkları ortaya

çıkartmak için dört farklı istatistiksel test kullanılmıştır. Deneysel olarak yapılan bu çalışma sonucunda; okumaları video ile desteklenen öğrencilerle desteklenmeyen öğrenciler arasındaki farkın deney grubu öğrencileri lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Grupların karşılaştırılması sonucunda, okuma hatalarını kayıtlardan izleyen öğrencilerin izlemeyen öğrencilere göre anlama düzeyi bakımından daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Gündemir (2002), 2000-2001 öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçe merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarında okuyan toplam 97 (53 kız ve 44 erkek) öğrenciye “Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi testi” uygulamıştır. Bu araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu görülmüştür. Okulların bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin farklı olması okuduğunu anlama becerilerini etkilemekte olduğu ortaya çıkmıştır.

Sidekli (2010), araştırmasında, fiziksel veya zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, yapılandırıcı etkinliklerle okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini çalışmıştır. Araştırmacı araştırmasını Ankara ilinde bir devlet okuluna devam 3 kız ve 5 erkek öğrenciyle yapmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımla, hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri üzerinden yürüttüğü süreç odaklı çalışmasında araştırmacı 4 test uygulayarak öğrencilerin birinci ve dördüncü testlerdeki okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimin seyrine bakmıştır. Araştırmanın sonucunda, yapılandırıcı okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin, sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin, bu güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Acat (1996) da, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Bunun için önce öğrencilerin okuma güçlüklerini belirleyecek bir gözlem formu ve bununla paralel kullanılacak okuma metinleri hazırlamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için; okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıyı

belirleyebilme, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilmeyi” ayrı ayrı ölçecek 20 soruluk okuduğunu anlama testi hazırlamıştır.

Araştırma sonucunda; okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları, paragraftaki düşünceleri belirleyebilme” ve okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin sesli okumada “gereksiz duraklamalar yapma” güçlüğü, sessiz okumada ise “konuşma organlarını hareket ettirme” güçlüğü ile en fazla karşılaştığı gözlenmiştir. En az karşılaşılan güçlük “parmakla ya da kalemle takip ederek okuma” güçlüğü olmuştur. Okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlüklerinin her biri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Koçyiğit (2003), ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2.sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma sonrasında öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları verilen bir metni bir kere okumalarıyla anlamalarına engel olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma gözlem formu ile yapılan gözlemlerde ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okumada en çok “noktalamaya uymama”, “kelime yutma”, “okurken dik, düzgün ve rahat oturmama” ve “kelime ekleme” güçlükleriyle karşılaştığı saptanmıştır. Metni bir kez okumada anlayan öğrencilerin ebeveyn eğitim durumlarının yüksek olduğu, evlerinde kendilerine ait çalışma odaları ve kitaplıklarının bulunduğu, ders haricinde her gün kitap okuduğu tespit edilmiş, bu unsurların okuduğunu anlamaya olumlu etkilerde bulunduğu belirlenmiştir. Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiş, okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki neden sonuç ilişkisi bu sonuçla daha da belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Böylece okuduğunu anlamamanın ön koşulu olarak iyi bir okuma stratejisine sahip olma gerekliliği sonucu ortaya çıkmıştır.

Güleryüz (1999), ise Bursa Merkez İÖ Okullarından 1998-1999 öğretim yılında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleriyle sözcük

bilgisi düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma örneklemine 180 öğrenci alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri yüz puan üzerinden 56, sözcük bilgisi düzeyleri 53 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleriyle sözcük bilgisi düzeyleri arasında 0.95 düzeyinde yüksek bir ilişki vardır. Araştırma örneklemine giren öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları dünya ve Avrupa ortalamasının altında bulunmuştur. Öğrencilerin sözcük dağarcıkları geliştirilerek, okuduğunu anlama düzeylerinin ve diğer derslerdeki başarılarının da artırılabilceği ileri sürülmüştür.

Anılan (2005), çalışmasında ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırma 22 deney ve 22 kontrol grubunda olmak üzere toplam 44 öğrenci üzerinde yapılmış ve ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tazebay (1995), yapmış olduğu araştırmada ilkokul üçüncü, dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu hatalarla olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama becerisine olan etkilerini incelemiştir. Araştırmada üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan öğrenciler arasından 192 öğrenci örnekleme alınmıştır. Araştırmada verileri toplamak için sesli ve sessiz okuma metinleri, gözlem formları ve okuduğunu anlama testleri geliştirilmiştir.

3. ve 4. sınıf öğrencilerinde sesli okuma yaparken en çok parmakla izleme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama davranışları gözlenmiştir. Sesli okuma yaparken 3. ve 4. sınıf öğrencilerinde en çok sözcüğü yineleme ve sözcüğü yanlış okuma hataları gözlenmiştir. Sessiz okuma yaparken, 3. ve

4. sınıf öğrencilerinin en çok gösterdikleri olumsuz okuma davranışları kalemle ve parmakla sürmedir. Sesli okuma yaparken, 3. ve 4. sınıf öğrencileri dakikada ortalama 80.65 sözcük okumuşlardır. Örnekleme giren öğrencilerin en hızlı okuyanı dakikada 139.2, en yavaş okuyan ise 21.75 sözcük okumuştur. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okumada, hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir. Sesli okumada yapılan hataların okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürmektedir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sessiz okumada gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarından hiçbiri okuduğunu anlama puanını anlamlı düzeyde etkilememiştir.

Doğan'ın (2002) yapmış olduğu araştırmanın amacı, strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkilerini incelemektir. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Deneysel çalışma 4. sınıflardan toplam 154 öğrenci ile dört grup üzerinde yürütülmüştür. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış, ikinci deney grubunda ise geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise strateji öğretimi yapılmamıştır.

Araştırma sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında, önemli farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar

DeFord'un (1981) üç birinci sınıf öğrencisiyle yedi ay süren araştırmasında öğrencilere ses öğretimi, okuma yazma becerileri ve yazma etkinlikleriyle desteklenmiş bütüncül dil yaklaşımıyla okuma öğretimi yapmıştır. Araştırmacı harf-ses ilişkisini kurma becerilerini geliştirmek amacıyla ses öğretimini, hece ve kelime oluşturma becerilerini geliştirmek amacıyla da sesli-sessiz harf ilişkisine dayalı öğretim yapmıştır. Öğrencilere anlamını bilmediği kelimelerin öğretiminde ise sadece şifreyi çözme stratejisini uygulamıştır. Öte yandan bütüncül dil sınıfında öğrencilere okuma yazma etkinlikleri aracılığıyla bireysel ve grup olarak öğretim yapılmıştır. Bu etkinliklerde okuma ve yazma faaliyetleri birlikte yürütülmüştür. Sınıf dil deneyimleri etkinliklerinde sınıfta içi elbiselerle dolu olan gardırop ve su havuzu gibi çeşitli etkinlik köşeleri oluşturulmuştur. Sınıf içerisindeki bu köşeler sadece okumayı öğretmek amacıyla yazma etkinliklerinin uygulandığı yerler şeklinde kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda bütüncül yaklaşımla dil öğretimi yapılan grubun okuma puanlarının, ses ve temel okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler uygulanan gruba göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu gruptaki öğrencilerin anlama becerileri önceden sonucu tahmin edilebilir hikâyeler aracılığıyla yürütülmüş ve geliştirilmiştir. Okuma materyali olarak birinci sınıf öğrencilerinin yazma ürünleri kullanılmıştır. Ses ve temel okuma yazma etkinlikleri yapılan grubun yazma ürünlerinin konuları genellikle kişisel bilgiler ve aileleri hakkında iken; bütünleştirilmiş dil öğretimi yapılan grubun yazılı ürünlerindeki konular genellikle gazete raporları, şiir, şarkılar, hikâyeler ve bilgilendirici düz yazılar şeklinde çeşitlilik göstermiştir. Bu araştırma okuma ve yazma arasındaki ilişkinin birbirini desteklediğini ve birbirini etkilediğini göstermiştir.

Kowalewsky, Murphy ve Starns (2002) çalışmalarında; ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini araştırmışlardır. Eylem araştırması modeline göre yapılan araştırmada öğrencilerin özellikle yazma deneyimlerinin az olduğu, düzenleme ve düzeltme becerilerinde yetersiz oldukları bulunmuştur. Ayrıca araştırmacılar; öğretmenin yazma deneyimlerinde öğrenciler için yeterince model olamadığı, farklı ve yeni öğretim yöntemleri denemediği, yazmayı amaçlı hale getirmediği, düzeltme ve

dönütler vermediği, seçkin yazılı örnekleri sunmadığı, yazmaya yeterince zaman ayırmadığı, gerçek hayatla ve diğer metinlerle bağlantı kurmadığını belirtmektedirler. Araştırmanın sonucunda yukarıdaki olumsuzlukların giderilmesi halinde öğrencilerin yazma becerilerinde gelişme olduğu gözlenmiştir.

Gaultney (1995) yaptığı deneysel araştırmada; okuma güçlüğü görülen ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ön bilgi ve tahmin stratejilerinin metni anlamlandırmadaki etkisine bakmıştır. Araştırmacı öncelikle 4. ve 5. sınıftan okuduğunu anlama becerilerinde sorun olan fakat belli konulara (beyzbol) ilgisi fazla olan erkek öğrenciler ve aynı sınıftan okuduğunu anlama becerisi iyi fakat aynı konuya (beyzbol) daha az ilgili veya ilgisiz olan erkek öğrencilerle, beyzbol konulu bir metin üzerinde çalışmıştır. Daha sonra araştırmacı, aynı metin üzerinden, belli periyotlarla öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarına ve metni hatırlamalarına bakmıştır. Araştırmanın sonucunda, bir konu hakkında ön bilgileri olan ancak okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin; anlama stratejilerini kullanma ve metni anlamlandırma becerilerinde gelişme gösterdikleri bulunmuştur.

Sims (2001) çalışmasında; ilköğretim okulu öğrencilerinin yazılarını bütünleştirilmiş okuma yazma stratejileriyle geliştirilmesini araştırmıştır. Araştırma; nitel araştırma modelinin eylem araştırması tekniğiyle yapılmış ve 16 ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin yazma ödevlerinin niteliği, duvar gazetesi yazma ölçeğinden aldıkları puanların düşüklüğü ve öğretmen gözlemlerinin araştırmanın problemine dayanak olarak gösterilmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için okuma yazma konferansları, okumada ve yazmada model olma ve iyi örneklerden yararlanma, yazmada ön bilgileri kullanma, okuyucu tepkilerini yazma gibi bir dizi etkinlik yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte yürütüldüğü grubun yazılı anlatım becerilerinde gelişimin sağlandığı bulunmuştur. Ayrıca bu araştırma çalışma grubunun; akıcı yazma, duvar gazetesi ölçeğinden alınan puanların ön teste göre yüksek çıkması ve yazılı anlatım tür ve tekniklerindeki çeşitliliğin fazla olması şeklinde de sonuçlanmıştır.

Chapman (1997) tarafından yapılan araştırmada, etkileşimli öğretim modeli ile 5. sınıf öğrencilerinin hikâye haritası yöntemini kullanarak öyküleyici metinleri

anlamalarını geliştirmelerine bakılmıştır. Sınıftaki 24 öğrenci iki gruba ayrılmış ve gruplardan biri ile etkileşimsel ortamda öykü yapısı çalışılmıştır. Diğer grupta ise öğrencilerin hikâye yapısına ilişkin hazırlanmış hikâye haritası ile etkileşimli öğretim modeli birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilmiş hikâye okumaya yönelik kavramlarını ölçmeye dönük ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonucu; etkileşimli model ile hikâye haritası kullanılarak öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin okunan hikâyeye yönelik üst bilişsel becerilerini ve strateji bilgilerini hikâye yapısı ile bütünleştirdiklerini göstermiştir.

Avila, Pahuski ve Perez (1999) alışmalarında; okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte yürütölmesiyle dil becerilerinin geliştirilmesini araştırmışlardır. Araştırma; nitel araştırma modelinin eylem araştırması tekniğiyle yapılmış ve ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kapsamına dil becerilerinde ve okuma-yazma becerilerinde güçlük görölen özel eğitim öğrencileri alınmıştır. Araştırma sürecinde okuma etkinlikleri öğrencilerin kendi seçtikleri metinler üzerinden yürütölmüştür. Yazma etkinlikleri ise duvar gazetesi yazıları, yansıtıcı gazetecilik (reflective journaling), farklı öğrenme stillerine yönelik çoklu zekâ uygulamaları, yazının ana bileşenlerine yönelik öğretmen-öğrenci yazma konferansları gibi etkinlikler yürütölmüştür. Araştırmanın sonucunda katılımcıların paragraf yapılarını ve paragraf oluşturma becerileriyle okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil becerileri alanındaki öz algılarının (self-perception) araştırma öncesine göre kendilerini daha başarılı buldukları bulunmuştur.

Peery (1996), çalışmasında, ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin paylaşarak yazma süreçlerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma; 20 deney gurubu ve 20 öğrenci de kontrol grubundan olmak üzere toplam 40 öğrenciyle, 6 haftalık uygulama sürecinde gerçekleştirilen ön test son test deney kontrol gruplu deneysel desenle yapılmıştır. Öğrencilere ön test olarak Temel Beceriler Anlama Testinin “Okuduğunu Anlama” alt testi uygulanmıştır. Araştırma sürecinde kontrol grubuna program temelli (curriculum-based) öğretim yapılırken, deney grubuna program etkinliklerine ek olarak genişletilmiş yazma aktiviteleri, yazma konferansları ve yazılı ürünlerin paylaşımı etkinlikleri de yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda özellikle anlamaya yönelik sorulan çoktan seçmeli soruların

cevaplanmasında cevapların çeşitliliği bakımından deney grubu lehine anlamlı fark çıkmıştır.

Lurin (1994), çalışmasında, bütüncül dil öğretim modelini (Whole Language) savunan araştırmaların tarihsel gelişimini incelemiş, bu araştırmaların okul öncesi ve birinci sınıf uygulamalarını tartışmış ve bütüncül dil yaklaşımına ilişkin yeni öneriler getirmiştir. Doküman analizi tekniğiyle tasarlanan bu araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmacı birinci bölümde bütüncül dil yaklaşımının tarihsel gelişimini ve geçmişte bu doğrultuda hazırlanan araştırma ve akımları incelemiştir. İkinci bölümde okul öncesi ve birinci sınıfta bütüncül dil uygulamalarının hâlihazırdaki uygulamalarını, okuma-yazma bağlantısını, bütünleştirilmiş dil öğretiminin öğretim stratejilerini ve değerlendirme konularını içermektedir. Üçüncü ve son bölümde bu alandaki ihtiyaçların tespiti ve gelecekte bütüncül dil öğretimi yaklaşımına ilişkin yeni direktifler önerilmektedir. Üçüncü bölümde ayrıca yukarıdaki bakış açısıyla geleneksel okuma yazma öğretimine karşı bütüncül dil öğretim yaklaşımını, yazılı ürünlerin değerlendirilmesi ve okuma yazma öğretiminde bilgisayarın kullanımına ilişkin özet bilgiler yer almaktadır.

Jenkins (1994), çalışmasında, karikatür türü kitaplarda okuma ve yazma arasındaki bağlantının işleniş biçimini araştırmıştır. Nitel araştırma modelinin durum çalışması şeklinde desenlenen araştırma, ilköğretim 4 ve 5. sınıfa devam eden üç öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı çalışma grubunu sıklıkla karikatür türü kitapları okuyan öğrencilerden oluşturmuş ve bu öğrencilere araştırma sürecinde 3 yazma seansı düzenlemiştir. Bu seanslarda öğrencilere ironi kullanımı, benzetimler (analojiler), tahminler, kafiyelerle ses-harf arası bağlantının kurulması, cinas oyunu (kullanılan son kelime ile başlayan kelime bulma oyunu) gibi etkinliklerle metin ile karikatürler arasındaki ilişkiler sezdirilmeye çalışılmış ve bu doğrultuda yazılarını oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda karikatürlerin yaratıcı tekrar okuma yöntemiyle okunmasının (recreational reading) öğrencilerin karikatür türü kitap oluştururken kullandıkları yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği bulunmuştur.

Lewandowski (1994), çalışmasında, okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma-yazma stratejilerinin birlikte kullanımının etkisini araştırmıştır. Araştırmacı çalışmasını, ilköğretim ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiş ve nitel araştırma

modelinin eylem araştırması desenine göre yapmıştır. Süreç, öğrencilerin okuma-yazma süreçlerinin bütünleştirilmesine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulanması; öğrencilerin okuma-yazma etkinlikleri boyunca edindikleri yeni bilgi, tecrübe ve fikirlerin yazılı ve sözlü iletişimde kullanmasını sağlamak ve öğrencilerin bütünleştirilmiş okuma-yazma etkinlikleri boyunca ileri düşünme becerilerini geliştirilmesi şeklinde tamamlanmıştır. Sonuçta araştırmacı, araştırmaya katılan tüm öğrencilerde; okuma-yazma arasındaki ilişkiyi çözme becerilerinde, okuma ve yazma etkinliklerinden edindikleri yeni fikir ve deneyimlerin iletişimde kullanılma oranlarında ve okuma-yazma yoluyla edindikleri ileri düşünme becerilerinin sergilenmesinde gelişme olduğunu bulmuştur.

Yoder (2005) tarafından yapılan nitel araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin yazma sürecinde sınıf içi konuşmaların, yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilediğine bakılmıştır. Araştırmacı verilerini 26 öğrenci ile görüşme yaparak toplamıştır. Daha sonra bu öğrencilerden 7'siyle odak grup görüşmeleri yaparak süreci derinlemesine yeniden irdelemiştir. Araştırmacı araştırmanın sonucunda; yazma sürecinde öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimlerinde ortamının önemli olduğunu ve bu süreçte öğretmen-öğrenci diyaloglarının öğrencilerin yazmaya yönelik cesaretlerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler, yazma sürecinde özellikle düzeltme aşamasında gerçekleşen konuşmaların çok yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada öğrenciler arkadaşları ile yazma sürecindeki konuşmaların yazma becerilerini etkilemenin yanı sıra sosyalleşmelerini de olumlu etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Murphy (1994), çalışmasında, okuduğunu anlama ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde bütünleştirilmiş okuma-yazma stratejilerinin etkisini araştırmıştır. Araştırmacı çalışmasını alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuma-yazma arasındaki ilişkiyi çözme becerisinden yoksun ilköğretim birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırmacı araştırmasını üç ana eksen üzerine oturtmuştur: okuma-yazma süreçlerinin bütünleştirilmesine yönelik etkinlikler, öğrenci merkezli okuma-yazma iletişim faaliyetleri ve okuma-yazma becerileri aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. Araştırmacı, araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde uygulanan bütünleştirilmiş okuma-yazma stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde, orijinal fikirler hakkında iletişim

kurma becerilerinde ve okuma-yazma becerilerindeki gelişim sayesinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştiğini bulmuştur.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, araştırmanın güvenirliği, araştırmanın geçerliği, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz süreçleri ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

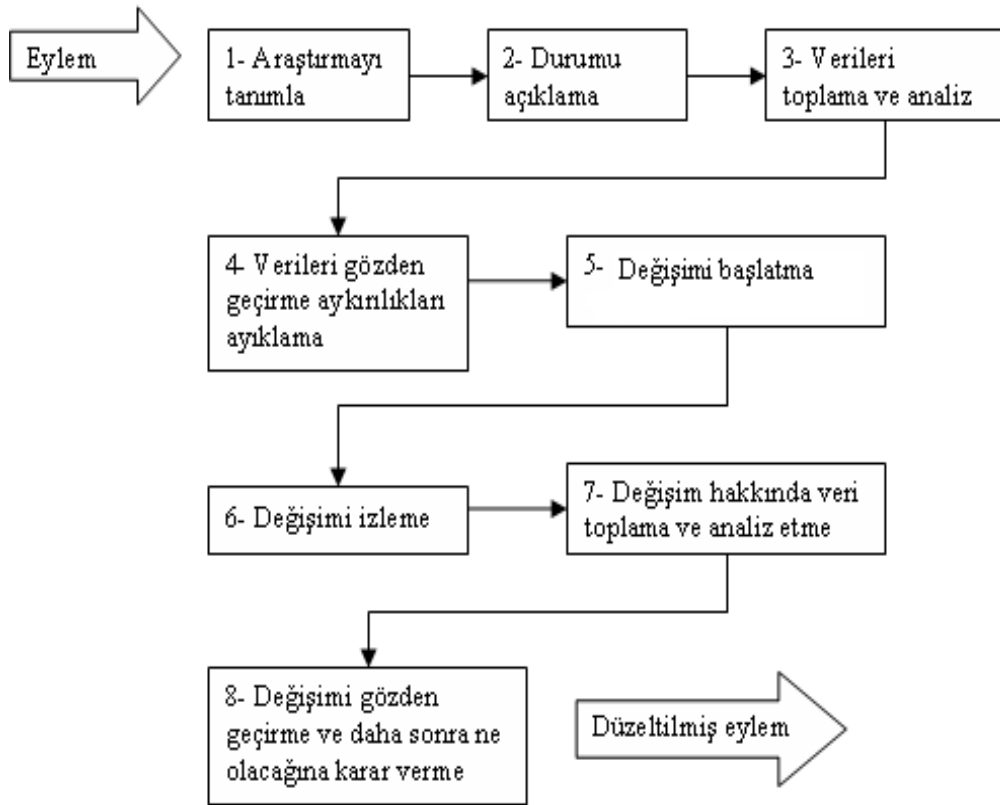
Bu araştırma nitel araştırma modelinin eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Toplanan veriler nitel araştırmanın veri analiz tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle analiz edilmiştir.

Mills (2003); eylem araştırmasını, bir öğretme-öğrenme ortamında araştırmacı olarak öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları, ya da diğer ilgililer tarafından öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri, nasıl öğretim yaptıkları ve okullarının nasıl işlediği konusunda bilgi edinmek amacıyla yapılan sistematik olarak bir araştırma süreci tanımlamıştır (Akt.: Kuzu, 2004:30).

Şencan (2005: 527); eylem araştırmasını, sınırlı sayıda kişi, birim, bölüm ya da kurum üzerinde yapılan bir araştırma yöntemi olduğunu belirtmektedir. Şencan; vaka araştırmasıyla eylem araştırmasını karşılaştırmış ve aralarındaki en belirgin farkı da süreçteki araştırmacının rolü olarak ifade etmiştir. Araştırmacının bu rolü; vaka araştırmalarında sadece gözlemci veya değerlendirici olmasıyken, eylem araştırmalarını yürüten araştırmacının gözlemci ve değerlendirici rolünün yanı sıra; değişikliği, deneyi, müdahaleyi veya testi bizzat uygulayan kişi olmasıdır. Bu bakımdan literatürde bazı yazarlar bu araştırma türü için “Katılmalı Eylem Araştırması” tabirini kullanmaktadırlar. Katılmalı eylem araştırmalarında yeni bir plan, yöntem, prosedür, uygulama veya teknoloji denenir. Araştırmacı süreci hem ölçen, hem uygulayan hem de sürece katılan kişidir.

Eylem araştırması uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılmasıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2003: 52). Bassey (1988) eylem araştırmasını üç anahtar soruya dayalı olarak sekiz aşamaya ayırmıştır (Akt: Köklü, 2001: 40). Bu üç anahtar soru ile soruya dayalı sekiz aşama aşağıda ve şekil 1’de verilmiş.

1. Eğitim durumunuzda şimdi ne oluyor? (Aşama 1’den 4’e)
2. Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız? (Aşama 5)
3. Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak? (Aşama 6’dan 8’e)



Şekil 3. 1: Eylem Araştırmasının Basamakları (Bassey, 1988; Akt.: Köklü, 2001: 40)

Bu araştırmada yukarıda eylem döngüsü doğrultusunda eylem araştırmasının temel araştırma sorusu olan “Eğitim durumumuzda şimdi ne oluyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda okuma ve yazma grubunun okuduğunu anlama ve yazılı

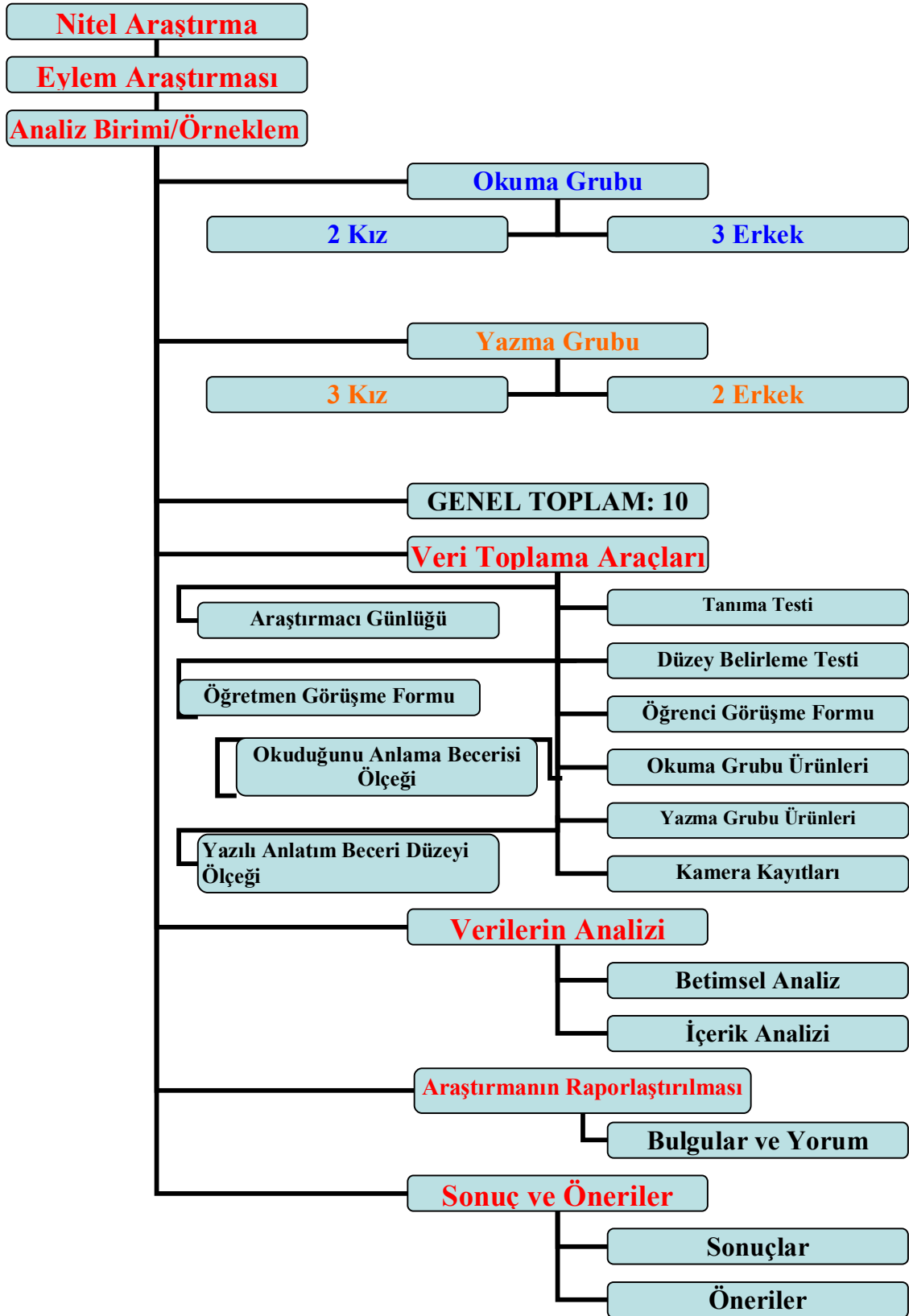
anlatım becerilerinin uygulama öncesi durumunu tespit etmek amacıyla Tanıma Testi uygulanmıştır. Böylelikle öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin veriler toplanmış, ayıklanmış, araştırma tanımlanmış ve var olan durum açıklanmaya çalışılmıştır.

Eylem araştırmasının ikinci temel sorusu olan “Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız?” sorusu kapsamında okuma grubu için yapılandırıcı öğretim ortamında okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri; yazma grubu için de yapılandırıcı öğretim ortamında yazma ve yazılı anlatım becerilerini geliştirici etkinlikler tasarlanarak değişim süreci başlatılmıştır.

Eylem araştırmasının üçüncü temel sorusu olan “Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak?” sorusu kapsamında okuma ve yazma gruplarının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri süreç odaklı olarak izlenmiştir. Araştırmanın sonunda Düzey Belirleme Testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tanıma Testi’nin sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve yapılan uygulamaların araştırmanın amacına hizmet edip etmedikleri tespit edilerek araştırma raporlaştırılmıştır.

Şekil 3. 2’de araştırmanın deseni ve akış şeması verilmiştir.

Şekil 3. 2: Araştırmanın Deseni ve Akış Şeması



3. 2. Araştırmanın Yapıldığı Okullar ve Çalışma Grubu

Araştırmanın yapıldığı okullar ile bu okulların seçilme kriter ve nedenleri, okulların il ve ilçe içerisindeki genel durumları, şube sayıları ve bu şubelerdeki öğrenci mevcutları, çalışma gruplarının yapısı, seçilme kriterleri ve süreçleri, çalışma grubunun sayısı vb durumlar bu başlık altında verilmiştir.

3.2. 1 Araştırmanın Yapıldığı Okullar

Bu araştırma; 2009–2010 Eğitim Öğretim Yılı Ankara ili Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası İlköğretim Okulu ile Mehmet Örucü İlköğretim Okullarında yapılmıştır. Katılımcılar Mehmet Örucü İlköğretim Okulu 4-B ve 4-D şubelerindeki 78 öğrenci ve Sağlık İşçileri Sendikası İlköğretim Okulu 4-A, 4-B ve 4-C şubelerindeki 93 (toplam 171) öğrenci arasından seçilen 10 öğrenciden oluşmaktadır. Keçiören ilçesi; Ankara Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde bulunan ilçeler arasından tesadüfi yöntemle belirlenmiştir. Mehmet Örucü ve Sağlık İşçileri Sendikası İlköğretim Okulları Keçiören ilçesinde bulunan A tipi okullardır. İlçedeki okullar arasındaki genel dağılıma göre söz konusu okullar; “tipik durumu” yansıtması bakımından A tipi okullar arasından seçilmiştir. Bu çerçevede Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim-Öğretim Koordinatörlüğü’nden sorumlu şube müdürünün de görüşü alınmıştır.

3. 2. 2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 112).

Araştırmanın yazma grubu; Sağlık İşçileri Sendikası İlköğretim Okulu 4/A, 4/C ve 4/D sınıflarından seçilen 5 öğrenci ile oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından sınıf öğretmenleri, öğrencilerin seçiminde kullanılan ölçütler konusunda bilgilendirilmiş ve öğretmenlerden bu ölçütlere göre 10 öğrenciyi tespit etmeleri istenmiştir. Daha sonra bu öğrencilere bir bilgilendirici ve bir hikâye edici metin olmak üzere farklı türden iki metin okutulmuştur. Yapılan bu uygulama kamera kaydına alınmış ve 3 alan uzmanına gönderilerek temel okuma hataları ölçeğine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra bu öğrencilere kompozisyon biçiminde kendilerini tanıtan bir yazı yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik yapılırken; MEB 1-5 Türkçe Programı, 4. Sınıf Yazma Öğrenme Alanı, Kendini Yazılı Olarak İfade Etme alt öğrenme alanındaki 23. kazanım “Kendisini ve ailesini tanıtan yazılar yazar” kazanımı esas alınmıştır. Öğrencilerin yazılı ürünleri çoğaltılarak 3 alan uzmanına gönderilmiş ve bu yazıları temel yazma hataları ölçeğine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçekten en yüksek puan alan ilk 5 öğrenci araştırmanın yazma grubu olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın okuma grubu ise Mehmet Örucü İlköğretim Okulu 4/B ve 4/D şubelerinden seçilen 5 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından sınıf öğretmenleri, öğrencilerin seçiminde kullanılan ölçütler konusunda bilgilendirilmiş ve öğretmenlerden bu ölçütlere göre 10 öğrenciyi tespit etmeleri istenmiştir. Daha sonra bu öğrencilere bir bilgilendirici ve bir hikâye edici metin olmak üzere farklı türden iki metin okutulmuştur. Yapılan bu uygulama kamera kaydına alınmış ve 3 alan uzmanına gönderilerek temel okuma hataları ölçeğine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçekten en yüksek puan alan ilk 5 öğrenci araştırmanın yazma grubu olarak tespit edilmiştir. Daha sonra bu öğrencilere kompozisyon biçiminde kendilerini tanıtan bir yazı yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik yapılırken; MEB 1-5 Türkçe Programı, 4. Sınıf Yazma Öğrenme Alanı, Kendini Yazılı Olarak İfade Etme alt öğrenme alanındaki 23. kazanım “Kendisini ve ailesini tanıtan yazılar yazar.” kazanımı esas alınmıştır. Öğrencilerin yazılı ürünleri çoğaltılarak 3 alan uzmanına gönderilmiş ve bu yazıları temel yazma hataları ölçeğine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçekten en yüksek puan alan ilk 5 öğrenci araştırmanın okuma grubu olarak tespit edilmiştir. Böylelikle okuma ve yazma gruplarının oluşturulmasında ölçütler denkleştirilmiştir. Sonuçta Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası İlköğretim Okulu’ndan alınan öğrenciler yazma grubu, Mehmet Örucü İlköğretim Okulu’ndan alınan öğrenciler ise okuma grubu olmuştur.

Son durumda araştırmanın çalışma grubu; 5'i okuma grubunda ve 5'i de yazma grubunda olmak üzere toplamda 10 öğrenciden oluşmaktadır (n=10). Tablo 3. 1'de çalışma grubuna dahil olan öğrenciler hakkında genel bilgiler verilmiştir:

Tablo 3. 1: Çalışma Grubuna Dahil Olan Öğrenciler

	Sağlık İşçileri Sendikası İ.Ö.O.	Mehmet Örcü İ.Ö.O.
	Yazma Grubu	Okuma Grubu
Kız	3	2
Erkek	2	3
Toplam	5	5
Çalışma Grubu Toplam	10	

3. 2. 2. 1. Okuma Grubu

Okuma grubu oluşturulurken öğrencilerin;

1. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencisi olması,
2. Okuduğunu anlama düzeyinin düşük olması,
3. Okuduğunu anlama becerilerinde benzerlik olması,
4. Temel okuma hatalarında benzerlik olması,
5. Aynı ilköğretim okulunda olması,
6. Zihinsel ve fiziksel gelişim yönüyle sorunlarının olmaması, ölçüt olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda ve öğretmen görüşleri de alınarak ilk başta 10 öğrenci belirlenerek bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada bu öğrencilere Türkçe 4 ders kitabından “Para” adlı bilgilendirici metin (MEB, 2009: 97, 98) okutulmuş ve okuma sonrasında okuduğunu anlama testinin soruları öğrencilere yöneltilmiştir. Okuma ve soruların cevaplanması süreci araştırmacı tarafından sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiştir. Kayıtlar araştırmacı ile beraber 3 alan uzmanı tarafından “Okuma Hatalarını Belirleme Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Becerileri Testi”ne göre incelenmiş ve öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama durumları tespit edilmiştir. Bu ölçeklerin değerlendirme sonuçlarına göre en yüksek puanı alan ilk 5 öğrenci araştırmanın okuma grubu olmuştur. Araştırmaya katılan okuma grubundaki öğrencilerin kişisel ve akademik durumları araştırmacı tarafından; öğrenci, sınıf

öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve velilerle yapılan bireysel görüşmelerle tespit edilmiştir. Söz konusu görüşmelerin dökümüne göre oluşturulan okuma grubundaki öğrencilere ait bilgiler aşağıda verilmiştir:

Öğrenci isimleri kullanılmamış, her bir öğrenciye 1’den 5’e kadar numara verilmiş, gruplarını belirtmek için okuma grubu öğrencilerine “O” harfi, yazma grubu öğrencilerine “Y” harfi, cinsiyetlerini belirtmek için erkek öğrenci için “E” kız öğrenci için “K” harfi kullanılmıştır. Örneğin okuma grubundan cinsiyeti kız olan birinci öğrenci için “O.K.1” kodlaması kullanılmıştır.

(O.K.1): 4-D sınıfında, bilgisayar oynamayı, beden eğitimi dersini, kitap okumayı ve yazı yazmayı seviyor. Çorum doğumlu. 1. sınıftan beri aynı okulda. Anaokulu veya ana sınıfına gitmemiş. 11 yaşında. Babası işçi, annesi ise ev hanımıdır. Okul ve diğer işlerle anne ilgileniyor.

(O.E.1): 4-B sınıfında. 11 yaşında, Çankırı doğumlu. Sevdiği şeyler; kitap okumak, spor yapmak, ders çalışmak, bilgisayarda oyun oynamak. 1. sınıftan beri aynı okulda. Ana sınıfına da aynı okulda gitti. Babası işçi, annesi ise ev hanımıdır. Okul ve diğer işlerle anne ilgileniyor.

(O.E.2): 4-D sınıfında. 11 yaşında. Ankara doğumlu. Sevdiği şeyler; kitap okumak, matematik problemleri çözmek, bisiklete binmek, bilgisayar oynamak, spor yapmaktır. Anaokulu veya ana sınıfına gitmemiş. Baba esnaf, anne ev hanımıdır. Okul ve diğer işlerle anne ilgileniyor.

(O.E.2): 4-D sınıfında, Ankara doğumlu. 11 yaşında. Kitap okumayı, haritaya bakmayı ve spor yapmayı seviyor. 1. sınıfa aynı okulda başlamış. Ana sınıfına gitmiş. Baba inşaat işçisi, anne ev hanımıdır. Okul ve diğer işlerle anne ilgileniyor.

(O.E.3): 4-B sınıfında. Ankara doğumlu. 11 yaşında. Bilgisayar oynamayı ve maç yapmayı seviyor. Bilgisayar mühendisi olmak istiyor. Anaokulu veya ana sınıfına gitmemiş. Baba serbest meslek, anne ev hanımıdır. Öğrenci “ş” harfini “s” şeklinde söylüyor. Ancak bu durum okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini etkilemiyor. Okul ve diğer işlerle anne ilgileniyor.

3. 2. 2. 2. Yazma Grubu

Yazma grubu oluşturulurken öğrencilerin;

1. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencisi olması,
2. Yazılı anlatım düzeyinin düşük olması,
3. Yazılı anlatım becerileri düzeylerinde benzerlik olması,
4. Temel yazma hatalarında benzerlik olması,
5. Aynı ilköğretim okulunda olması,
6. Zihinsel ve fiziksel gelişim yönüyle sorunlarının olmaması, ölçüt olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda ve öğretmen görüşleri de alınarak ilk başta 5 öğrenci belirlenerek bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada bu öğrencilerden kompozisyon biçiminde düzenlenmiş kendilerini tanıtan bir yazı yazmaları istenmiştir. Bu işlem yaptırılırken 1-5 Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu’nun Yazma öğrenme alanındaki “Kendini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar” kazanımı esas alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen yazılı anlatım ürünleri araştırmacı ile beraber 3 alan uzmanı tarafından “Yazma Hatalarını Belirleme Ölçeği” ve “Yazılı Anlatım Becerileri Testi”ne göre incelenmiş ve öğrencilerin yazma anlatım durumları ve yazılı anlatım beceri düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından araştırmaya katılan yazma grubundaki öğrencilerin kişisel ve akademik durumları; öğrenci, sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve velilerle yapılan bireysel görüşmelerle tespit edilecektir. Söz konusu görüşmelerin dökümüne göre oluşturulan yazma grubundaki öğrencilere ait bilgiler aşağıda verilmiştir:

Y.E.1: 4-A sınıfında, 11 yaşında. Evde kendisine ait bir odası bulunmaktadır. Ana okuluna özel bir eğitim kurumuna devam etmiş, ilkokul yıllarında bir okul ve 1 öğretmen değişikliği yapmıştır. Baba esnaf, anne ev hanımı. Üç kardeş. Ağabey ve abla 23 yaşın üstünde ve evli. Anne ile yapılan görüşmede anne; kardeşler arasındaki yaş farkından dolayı Y.E.1’in tek çocuklu bir ailede büyütülmüş gibi düşünülebileceğini ifade etmiştir. Öğrencinin okul ve diğer işleriyle annesi ilgileniyor.

Y.K.1: 4-C sınıfında, 11 yaşında. Baba şoför, anne ev hanımı. Ana okuluna özel bir eğitim kurumuna devam etmiş. 1. sınıftan itibaren aynı okulda ve aynı öğretmenle devam etmektedir. Evde kendisine ait bir odası bulunmaktadır. 2 kardeş olan Y.K.1'in bir ablası vardır. Ablası lise 2. sınıf öğrencisi ve bazen derslerinde Y.K.1'e yardımcı olmaktadır. Y.K.1 kitap okumaktan, oyun oynamaktan ve bilgisayar oyunlarından hoşlanmaktadır. Öğrencinin okul ve diğer işleriyle annesi ilgileniyor.

Y.K.2: 4-A sınıfında, 10 yaşında. Evde kendisine ait bir odası bulunmaktadır. Ana okuluna özel bir eğitim kurumuna devam etmiş. 1. sınıftan itibaren aynı okulda ve aynı öğretmenle devam etmektedir. Baba esnaf, anne kuaför. İki kardeş, abla ortaokul 2. sınıfta. Sevdiği şeyler; kitap okumak, arkadaşlarıyla oyun oynamak ve çizgi film izlemek. Öğrencinin okul ve diğer işleriyle annesi ilgileniyor.

Y.E.2: 4-B sınıfında, 11 yaşında. Daha önce bir okul ve 2 öğretmen değişikliği olmuş. Anaokulu veya ana sınıfına gitmemiş. Anne ev hanımı, baba serbest meslek. Evde kendisine ait bir odası yoktur, küçük kardeşiyle odasını paylaşmaktadır. 4 kardeşler. Kardeşlerden küçüğü okula gitmiyor, diğeri ilkokul 1. sınıf ve büyük olan ilköğretim 8. sınıf öğrencisi. Öğrencinin okul ve diğer işleriyle annesi ilgileniyor.

Y.K.3: 4-C sınıfında, 11 yaşında. Babası sanayi esnafı anne ise ev hanımıdır. Ana sınıfına da aynı okulda devam etmiş ve hiç öğretmen değiştirmemiştir. Evde kendisine ait bir odası bulunmaktadır. İki kardeş olan Y.K.3'ün diğer kardeşi henüz okula gitmemektedir. Kardeşinin ders çalışırken kendisini sürekli rahatsız ettiğini, bu yüzden sağlıklı kitap okuyup ders çalışamamaktan yakınmaktadır. Öğrencinin okul ve diğer işleriyle annesi ilgileniyor.

3. 3. Araştırmanın Güvenirliği

Eylem araştırmalarında güvenilirlik, ölçüm faaliyetleri ve ölçme aracının iyi veya mükemmel olması anlamına gelir (Şencan, 2005: 530). Araştırmacılar eylem araştırmalarında “ölçüm ve uygulama süreci” üzerine odaklanan güvenilirlik çalışmalarında güvenirliliği sağlamak için bir dizi önlemin alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Miles ve Hubermann (1994), Akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 261,

262 ve Şencan, 2005: 530). Bu önlemler ve araştırmada bu önlemler doğrultusunda yapılan güvenilirlik çalışmaları aşağıda sunulmuştur:

- **Veri toplama sürecinde çeşitleme/üçleme (triangulation) tekniğini kullanmak:** Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde gözlem, görüşme ve doküman incelemesi tekniği birlikte kullanılarak araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlanmıştır. Bu süreçte okuma ve yazma gruplarına yapılan etkinliklerle öğrencilerin okuma ve yazma anına ilişkin gözlem notları tutulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğrencilerle, velilerle ve öğretmenlerle bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler kamera kaydına alınarak yazıya aktarılmış ve analiz edilmiştir. Ayrıca hem okuma grubu öğrenci ve öğretmenlerine, hem de yazma grubu öğrenci ve öğretmenlerine araştırmanın başlangıcında ve sonunda değerlendirme formları verilmiştir. Elde edilen yazma çalışmalarının tamamı incelenmiş ve bu dokümanlar içerik analizine tabi tutulmuştur.

- **Kanıt kütüphanesi oluşturmak (alan yazın taraması yapma):** Bu kapsamda araştırma öncesinde yapılan literatür taramasında araştırma probleminin kavramsal çerçevesini ortaya koymaya ilişkin ayrıntılı bir tarama yapılmıştır. Bu bağlamda daha önce yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelenmiştir. Araştırma sürecinde ortaya çıkan yeni durumlara ilişkin kaynak taramasına devam edilmiş ve ortaya çıkan yeni durumun düzeltilmesine ilişkin ilgili araştırmalar tekrar gözden geçirilmiştir. Son olarak araştırma sürecinin raporlaştırılmasında ulaşılan sonuçlara bilimsel dayanak oluşturması bakımından kapsamlı bir literatür taraması daha yapılmıştır.

- **Meslektaş (alan uzmanı) değerlendirmesi:** Toplamda 6 hafta ve haftanın 3 günü (pazartesi, çarşamba, cuma) 2'şer saat (haftada 6 saat) gerçekleştirilen araştırma sürecindeki etkinlikler ve sonuçları, haftalık olarak sınıf öğretmenleri, okuma-yazma ve dil becerileri üzerine çalışmaları olan alan uzmanlarıyla değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda süreçte canlılık ve esneklik sağlanmış, araştırma bu doğrultuda sürdürülmüş ve tamamlanmıştır.

- **Süreci ayrıntılı bir şekilde açıklama:** Bu kapsamda araştırmanın; yöntemi, çalışma grubu, güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması için yapılanlar, çalışma ortamı, çalışma süresi, çalışma süreci, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve

araştırmanın raporlaştırılması süreçleri farklı başlıklar altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

- **Kronolojik günlük tutma:** Araştırmanın başlangıcından sonuna kadar yapılan her türlü etkinliğin detayları kayıt altına alınmıştır. Uygulamaların yapıldığı haftalar, günler ve saatler o günün akşamında araştırmacı tarafından kayıtların izlenmesi ve uygulama anında karşılaşılan özel durumlarla ilgili alınan notlarla beraber yazıya aktarılmıştır (Örnek için bkz. Ek. 34). Ayrıca katılımcılardan çeşitli nedenlerle uygulamaya dahil olamayan öğrenciler için de ek bir uygulama günü ve saati belirlenmiş, söz konusu etkinlikler de kayıt altına alınmıştır. Asıl uygulama gün ve saatindeki fiziksel ve psikolojik ortamın ek uygulama günüyle denkleştirilmesi için de azami çaba gösterilmiş ve gerekli tedbirler alınmıştır.

- **Dış gözlemci değerlendirmesi:** Uygulama süresince yapılan her türlü etkinlik hakkında, alan uzmanlarının dışında 2 uzman ile günlük ve haftalık değerlendirmeler yapılmıştır. Alan uzmanları; araştırmanın amacı, katılımcılar, yapılan etkinliklerin sonuçları ve yapılacak etkinliklerin olası sonuçları konusunda bilgilendirilmiş ve bu konularda görüş alış-verişinde bulunulmuştur. Yapılan öneriler doğrultusunda araştırma ve uygulamalara yön verilmiştir.

3. 4. Araştırmanın Geçerliği

Şencan'a göre (2005: 530) eylem araştırmalarında geçerlik araştırmanın "gerçeği" yansıtmasıdır. Eylem araştırması yapan kişi ya kendi durumunu değiştirmek istiyordur veya durumunu gözden geçirme konusunda karar vermek isteyen kişilere yardımcı olmayı amaçlıyordur. Bu çerçevede geliştirilen modelin gerçek hayattaki modele uygun olması gerekir. Ancak teknik anlamda eylem araştırmalarının geçerli olup olmadıkları sorgulanmaz. Onun yerine gerçek olup olmadığı veya kaliteli olup olmadığı değerlendirilir.

Bununla beraber Şencan, bir eylem araştırmasının geçerliğini; kendi deyimiyle kalitesini artırmak için bir dizi ölçütün kullanılabileceğini belirtmiştir (2005: 806). Bu ölçütler ve araştırmada bu ölçütler doğrultusunda yapılanlar aşağıda verilmiştir:

- *Araştırmanın bir amacı olmalı ve gerçek hayatta bir uygulanabilirliği olmalıdır.* Bu kapsamda, geniş bir literatür taraması yapılmış ve probleme taraf olan araştırmacı, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım ve okuduğunu anlama becerileri uzun süre gözlenmiştir. Yapılan bu çalışmalardan sonra araştırmanın amacı net bir şekilde ortaya konmuştur.

- *Konu açık ve aktif bir şekilde araştırılmalı, ayrıca ilgili kişilerin araştırmaya katılımı sağlanmış olmalıdır.* Bu kapsamda, araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın yapıldığı okullar ve araştırma ortamı, katılımcı öğretmen ve öğrenci, uzmanların süreç içindeki rolleri, uygulama süreçleri ve eylem basamakları, uygulanan etkinlikler ve uygulanma amaçları açık ve net bir şekilde ortaya konmuştur.

- *Geniş bir bilgi sağlama temelinden hareket edilmeli (sezgisel, deneysel ve kavramsal) ve bu bilgiler önceki literatür bilgileriyle ilişkilendirilmelidir.* Bu kapsamda, araştırmanın dördüncü bölümünde bulgular, katılımcı ürünlerinden doğrudan alıntılar yapmak suretiyle analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmanın beşinci bölümünde bu sonuçlar ilgili literatür ışığında ilişkilendirilerek geniş bir şekilde tartışılmıştır.

- *Araştırma sorunu, ana kütleye veya geniş insan topluluklarına ilişkin olmaktan çok, belirli bir grubun ihtiyaçlarıyla veya sorunlarıyla ilgili olmalıdır.* Bu kapsamda, araştırmanın birinci bölümünde sonuçların ne olduğu, nasıl olduğu, hangi dönemi kapsadığı, kimlerle ve hangi etkinliklerle sınırlı olduğu belirtilerek araştırmanın sınırları net bir şekilde çizilmiştir.

- *Olayı birinci, ikinci ve üçüncü kişilerin gözünden değerlendirerek açık uçlu bir değerlendirme kapasitesi oluşturulmalıdır.* Bu kapsamda, ana problemi açıklayan alt problemlerden biri (bkz. Bölüm I, 9. Alt Problem) doğrudan bu konuya odaklanmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde yapılan etkinlikler hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşleri dördüncü bölümde ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bunun yanı sıra süreç içerisinde araştırmacı ve alan uzmanları da etkinliklerin hazırlık, uygulama ve sonuç aşamalarında aktif bir rol alarak süreci doğrudan değerlendirmişlerdir.

- *Araştırmacı, çalışmasında sadece bulguları ve bulgularla ilgili düşüncelerini sunmakla yetinmemeli aynı zamanda eleştiri de yapmalıdır.* Bu kapsamda, araştırmacı

tarafından araştırmanın dördüncü ve beşinci bölümlerinde bulgular yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmacı bu araştırmaya yönelik, araştırmanın üçüncü bölümünde “araştırmada karşılaşılan güçlükler ve alınan önlemler” ve “araştırmacının rolü” başlıkları altında eleştirel bir tutumla yaklaşmıştır.

3. 5. Çalışma Ortamı

Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için çalışma grubuna özgü bir araştırma ortamının oluşturulması gerekmektedir. Okuma grubu için (Mehmet Örucü İlköğretim Okulu) okul idaresi ve araştırmacı tarafından çalışma ortamının kütüphane olması araştırma sürecine olumlu etki sağlayacağı düşünülmüştür. Okul kütüphanesi üç katlı okulun üçüncü katında ve 15- 20 kişilik oturma kapasitesine sahiptir. Ayrıca kütüphane içerisinde etrafında 8-10 kişinin çalışabileceği bir oval masa vardır. Çalışma süresince kütüphane kapısına A4 ebadında bir kâğıda içeride çalışma olduğuna dair ve çalışmanın gün ve saatleri belirten program asılmıştır.

Yazma grubu için ise (Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası İlköğretim Okulu) yine araştırmacı ve okul idaresi tarafından; iki bloktan oluşan okulun idari hizmetlerinin yürütüldüğü bloğundaki bilgisayar laboratuvarı uygun görülmüştür. Okulda iki bilgisayar laboratuvarı vardır. Ancak araştırmanın yapıldığı laboratuvar da ders yapılmamakta ve bu durum okuldaki diğer öğrenciler tarafından bilinmektedir. Bu laboratuvar; dört katlı binanın üçüncü katındadır. İçerisinde; üzerinde bilgisayar ekranları ve kasalarının bulunduğu yaklaşık yirmi masa vardır. Araştırmanın başlangıcında öğrencilerin birer atlamalı olarak bu masalara oturabileceği düşünülmüş ve masalarda uygun yazma alanları olacak şekilde ekran ve kasalar düzenlenerek yeniden konumlandırılmıştır.

3. 6. Alan Uzmanları

Araştırmada toplanan verilerin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla beş alan uzmanından yararlanılmıştır. Yukarıda araştırmanın güvenirlik ve geçerlik bölümlerinde açıklandığı üzere araştırmada alan uzmanlarının rolü “bağımsız gözlemciye değerlendirtme”, “araştırmanın ilgili birinci, ikinci, üçüncü kişilerle tartışılması” ve “bulguların uygulanabilirliğinde görüş bildirmek” şeklinde olmuştur.

Alan uzmanlarının bu çalışmanın içeriğine uygun olarak; Türkçe öğretimi, dil becerilerinin gelişimi, öğretim stratejileri, ölçme ve değerlendirme, yazılı ve sözlü anlatım, akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma stratejileri, anlama ve anlatım stratejileri, sesli ve sessiz okuma, yazma, yazılı anlatım, yazma becerileri ve yazma hataları üzerine yayımlanmış veya çeşitli ulusal/uluslar arası kongre, sempozyum ve çalıştaylarda sunulmuş makale ve bildirileri bulunmaktadır.

3. 7. Araştırmacının Rolü

Uygulamanın başlangıcında çalışmanın amacı, güven ve gizlilik ilkeleri katılımcılara açıklanmıştır. Katılımcıların araştırmacıya ve kameraya alışmaları için okuma ve yazma gruplarına ayrı ayrı olmak üzere toplam 4'er ders saati tanışma ve ilk etkinliklere ayrılmıştır.

Uygulama süreci içindeki tüm etkinliklerin planlanması, öğretim ortamının oluşturulması, öğretimin yapılması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Okuma ve yazma gruplarında yapılan okuma/yazma öncesi, okuma/yazma anı ve okuma/yazma sonrası sorular araştırmacı tarafından sorulmuştur. Verilen cevaplar konudan veya metinden uzaklaştığında sürecin amaca uygun bir çizgiye çekilmesinde araştırmacı aktif rol oynamıştır.

Okuma grubuna uygulanan okuma etkinlikleri ve yazma grubuna uygulanan yazma etkinliklerinin başında ve sonunda gerçekleştirilen tanıma testi ve düzey belirleme testindeki anlama soruları, tüm öğrencilere aynı sırada sorulmuştur. Metinler öğrencilere okutulurken öğrencilerin birbiriyle okunan metin hakkında konuşmalarını önlemek amacıyla bir ders saati içinde aynı şubedeki öğrenciler sınıftan tek tek alınmış ve öbür ders diğer şubenin öğrencileriyle etkinlikler yürütülmüştür.

Araştırmacı uygulanan tüm etkinlikleri video kaydı ile kayıt altına almıştır. Video kaydını reddeden hiçbir katılımcı olmamıştır. Verilerin kayıt altına alınmasında video kameranın tercih edilme nedeni; puanlayıcıların uygulama ortamını, katılımcıların yüz ifadelerini ve seslerini duyarak çalışma ortamını daha sağlıklı bir şekilde algılamalarını sağlamaktır. Ayrıca ileriki zamanlarda tekrar izlenebilmesine imkan sağlamaktır.

3. 8. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın okuma ve yazma grubundan veriler; “Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği”, “Yazılı Anlatım Becerileri Ölçeği”, “Tanıma Testi”, “Düzey Belirleme Testi”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Araştırmacı Günlüğü”, “Öğrenci Ürünleri” ve “Kamera Kayıtları” ile toplanmıştır. Aşağıda bu ölçme araçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3. 8. 1. Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi

Her bir öğrencinin “Uygulama Metinleri”ne verdikleri cevaplar bu form yardımı ile belirlenmiştir. Bu ölçek ile, okuma ve yazma grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üç düzeyde ölçülmüştür:

- a. Düzey 1 : Cevapları metnin içinde olan sorulardan oluşmaktadır. Düzey 1 sorularının puanlaması “basit anlama” soruları ile sınıflandırılmış olup şu şekilde puanlanmıştır:

Basit anlama için puanlama:

1. Cevap yok ise “0” puan,
2. Kısmen ise “1” puan,
3. Tam doğru ise “2” puan.

- b. Düzey 2: Cevapları metnin dışında olan sorulardan oluşmaktadır.
- c. Düzey 3: Cevapları metninler arası olan sorulardan oluşmaktadır. Düzey 2 ve düzey 3 soruları “derin anlama” olarak sınıflandırılmış ve şu şekilde puanlanmıştır:

Derin anlama için puanlama:

1. Cevap yok ise “0” puan,
2. Kısmen ise “1” puan,
3. Doğruya yakın ancak eksikleri var ise “2” puan,
4. Tam doğru ise “3” puan.

Öğrencilerin okuma puanları basit anlama ve derin anlama düzeyinde her biri için “endişe düzeyi, öğretim düzeyi ve bağımsız okuma” düzeylerinde sınıflandırılmış ve anlama yüzdeleri bulunmuştur. Buna göre anlama yüzdesi **“Anlama Yüzdesi= Doğru cevaptan alınan puan/Toplam puan x 100”** şeklinde hesaplanmıştır. Öğrencilerin puan yüzdesine göre sınıflandırılması ise şu şekildedir:

- a. % 0-50 arası: Endişe Düzeyi,
- b. %51-90 arası: Öğretim Düzeyi,
- c. % 91-100 arası: Bağımsız Okuma Düzeyi (Ekwall ve Shanker 1988: Akt.: Akyol 2006a: 90).

Örneğin, basit anlama için öğrenci 11 puan aldıysa ve tam puan 16 ise; $11/16 \times 100 = \% 68,75$. “Bu öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi, öğretim düzeyindedir” şeklinde hüküm verilmiştir. Basit anlama sorularından alınabilecek toplam puan bazı bilgilendirici metinlerde olayın zamanı ve yeri olmadığı için değişmektedir. Derin anlama sorularından ise alınabilecek en yüksek puan 24’tür. (Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi için bkz Ek 3.)

3. 8. 2. Yazılı Anlatım Becerileri Başarı Testi

Her bir öğrencinin yazılı anlatım ürünlerindeki düzeyi bu ölçek yardımı ile belirlenmiştir. Bu ölçek ile birlikte, Tanıma Testi uygulandıktan sonra öğrencilerin yazılı verileri çoğaltılarak ölçekle birlikte alan uzmanı puanlayıcılara (araştırmacı ile birlikte toplam 5 kişi) gönderilmiştir. Puanlayıcılar verileri ölçekteki özellik ve kriterler doğrultusunda “evet”, “kısmen” ve “hayır” şeklindeki, ilgili kısımdaki kutucuğa (X) işareti koymak suretiyle durumlarını belirlemiştir. Puanlayıcılar son olarak ölçeğin altına öğrencinin aşamalardan hangisine dahil olduğunu belirtmişlerdir. Puanlayıcıların değerlendirmeleri sonucu en yüksek frekansı alan aşama, öğrencinin yazılı anlatım düzeyini belirlemiştir.

Araştırmanın sonunda uygulanan Düzey Belirleme Testi de (bkz. Ek. 12) aynı şekilde alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar Tanıma Testi'nin sonuçlarıyla karşılaştırılarak yeni durum açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu ölçek ile, okuma ve yazma grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, beş düzeyde ölçülmüştür. Her bir düzeyde öğrencinin konuyu belirleyebilmesi, hedef kitlenin farkında varma, kelime ve cümle yapıları, yazım hatalarının iletişimi engelleyip engellememe durumu, konu hakkında organizasyon ve detay verme durumlarının olup olmama durumları ölçülmüştür. Yazılı anlatım becerileri düzeyleri şunlardır:

- a. Başlangıç Aşaması,
- b. Gelişim Aşaması,
- c. Yoğunlaşma Aşaması,
- d. Deneyim Aşaması,
- e. Süreci Kavrama ve Geliştirme Aşaması (Akyol, 2006a: 93, 94).

(Yazılı Anlatım Becerileri Başarı Testi için bakınız Ek. 4)

“Okuduğunu Anlama Becerileri Testi” ve “Yazılı Anlatım Becerileri Testi” ile toplanan veriler -araştırmacı ile birlikte- 5 farklı alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Uzmanlar arasındaki puanlama güvenilirliğini sağlamak için; Miles ve Hubermann (1994)'ün önerdiği “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” formülü kullanılmıştır. Buna göre;

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Miles ve Hubermann (1994) formülün sonucunun en az .70 olması durumunda değerlendiriciler arasında güvenirliliğin sağlanacağını belirtmektedir (Akt.: Cavkaytar, 2009: 137, 138). Bu formüle göre araştırmada kullanılan “Okuduğunu Anlama Becerileri Testi”nin güvenirliliği .91; “Yazılı Anlatım Becerileri Testi”nin güvenirliliği ise .87 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeklerin nasıl oluşturulduğuna dair diğer bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini tespit etmeye yönelik kullanılan metin ve etkinlikler Talim Terbiye Kurulu’nca onaylanmış İlköğretim Türkçe 3-4-5. Sınıf ders kitaplarındaki (MEB, Koza, Kök Yayınları) metinler kullanılmıştır.

3. 8. 3. Tanıma Testi

Okuma ve yazma grubu öğrencilerinin **uygulama öncesi** okuduğunu anlama ve yazılı anlatım düzeylerini belirlemek için “tanıma testi” uygulanmıştır. Bu test her iki grup için okuduğunu anlama bilgilendirici metin, okuduğunu anlama hikâye edici metinden; yazılı anlatım becerisini belirlemeye yönelik ise, okuma ve yazma gruplarında görselden yazılı hikâye oluşturma çalışması ve kendilerini tanıtan yazı yazma şeklinde üç uygulamadan oluşmaktadır. (Tanıma Testi için bkz. Ek 7.)

3. 8. 4. Video Kamera Kayıtları

Uygulamanın yapıldığı sürede bütün dersler, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri video kameraya kaydedilmiştir. Video kayıtları yazıya aktarılmıştır. (Örnek video kamera çözümlemesi için bkz. Ek. 18 ve Ek. 33)

3. 8. 5. Okuma Grubu Öğrenci Ürünleri

Uygulama süresince okuduğunu anlamaya yönelik olarak,

- a. Bilgilendirici Metinler: Orman Yetiştirmek Kolay Mı? (bkz. Ek.16), Atatürk ve İnsan Hakları (bkz. Ek. 17) başlıklı metinler,
- b. Hikâye Edici Metinler: Küçük Kırmızı Balık (bkz. Ek. 15), Güvercin ve Arkadaşları (bkz. Ek. 7) başlıklı metinler kullanılmıştır.

Yazma becerilerine yönelik ise ana fikir ve konu bulmaya yönelik paragraflar öğrencilere verilmiştir (bkz. Ek. 19). Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin belirlendiği bu metinlere verdikleri cevaplar video kamera ile birlikte araştırmanın dokümanlarını oluştururlar. (Okuma grubu öğrenci ürünlerinden örnekler için bkz Ek 18.)

3. 8. 6. Yazma Grubu Uygulama Metinleri

Araştırmada yazma grubunun yazılı anlatım becerilerini tespit etmek amacıyla uygulanan tanıma testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre öğrencilerde görülen yazma hatalarını gidermek ve yazma becerilerindeki değişimi anlamak için cümle oluşturma, metin oluşturma, paragraf oluşturma, uygun ifadeyi kullanarak düşüncesini destekleme, sorgulayıcı ve ikna edici yazma çalışmalarına yönelik metinler (bkz. Ek. 22,23,24,25,26,27,28,29); okuduğunu anlamaya yönelik olarak ise:

- a. Bilgilendirici Metin: “Orman Yetiştirmek Kolay Mı?” (bkz. Ek. 16)
- b. Hikâye Edici Metin: “Birlik Olmayınca” (bkz. Ek. 14)
- c. Görselden yazılı hikâye oluşturma çalışması uygulanmıştır. (bkz. Ek. 11)

Yazma grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin ve okuduklarını anlamalarının belirlendiği bu metinlere verdikleri cevaplar video kamera ile birlikte araştırmanın dokümanlarını oluştururlar. (Yazma grubu öğrenci metinlerinden örnek için bkz. Ek 31)

3. 8. 7. Düzey Belirleme Testi

Okuma ve yazma grubu öğrencilerinin uygulama sonrası okuduğunu anlama ve yazma becerileri düzeylerini belirlemek için “Düzey Belirleme Testi” uygulanmıştır. Bu test her iki grup için ortak olan okuduğunu anlama bilgilendirici metin, okuduğunu anlama hikâye edici metinden; yazılı anlatım becerisini belirlemeye yönelik olarak, yazma grubunda görselden (bkz. Ek.12) yazılı hikâye oluşturma çalışması, okuma grubundan ise kendilerini tanıtıcı yazı yazmalarını içeren üç uygulamadan oluşmaktadır.

3. 8. 8. Öğretmen Görüşme Formu

Bu form, eylem araştırmasının yapıldığı uygulamalara öğrenci gönderen 4. sınıf öğretmenleri ile uygulamaların başında ve sonunda yarı yapılandırılmış olarak uygulanan görüşme formudur (Öğretmen Görüşme Formu için bkz Ek. 36). Bu formula öğretmenlerin, okuma ve yazma gruplarındaki öğrencilerinin uygulanan yapılandırıcı

okuma, okuduğunu anlama, yazma, yazılı anlatım etkinlikleri ile uygulamalara ve derse yönelik tutumları hakkındaki görüşleri alınmıştır.

3. 8. 9. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmaya katılan okuma ve yazma grubu öğrencilerine etkinliklerin başında ve sonunda yarı yapılandırılmış olarak uygulanan görüşme formudur (Öğrenci Görüşme Formu için bkz. Ek. 35). Bu formla hem okuma grubu hem de yazma grubu öğrencilerinin uygulanan yapılandırıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma, yazılı anlatım etkinlikleri ile uygulamalara ve derse yönelik tutumları hakkındaki görüşleri alınmıştır.

3. 8. 10. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı tarafından uygulama gününde tutulan değerlendirme notlarından oluşur (Araştırmacı Günlüğü Örneği için bkz Ek. 34). Araştırmacı günlükleri araştırmanın güvenilirliğini artırıcı bir önlem olarak tutulmuştur.

3. 9. Eylem Basamakları ve Veri Toplama Süreci

Uygulama, önceden planlanan eylem basamaklarına göre yürütülmüştür. Uygulamanın eylem basamakları Tablo 3. 2.'de gösterilmiştir:

Tablo 3. 2: Eylem Uygulama Planı

Eylem No	Hafta/Tarih	Yapılan Etkinlikler
I. Eylem	1. Hafta 15/19.02.2010	Eylem izleme komitesi toplantısı
II. Eylem	2. Hafta 22/26.02.2010	Öğretmen ve idarecilerle görüşme, eylemler hakkında bilgilendirme
III. Eylem	3. Hafta 1/5.03.2010	Uygulama gruplarının belirlenmesi Eylem izleme komitesi toplantısı
IV. Eylem	4. Hafta 8/12.03.2010	Uygulama grupları ile tanışma, Tanıma Testi, (Uygulama 1, 2, 3) Eylem izleme komitesi toplantısı
V. Eylem	5. Hafta 15/19.03.2010	Okuma ve yazma grupları için uygulama çalışması Eylem izleme komitesi toplantısı
VI. Eylem	6. Hafta 22/26.03.2010/	Okuma ve yazma grupları için uygulama çalışması Eylem izleme komitesi toplantısı
VII. Eylem	7. Hafta 29.03/2.04.2010	Okuma ve yazma grupları için uygulama çalışması Eylem izleme komitesi toplantısı
VIII.Eylem	8. Hafta 5/9.04.2010	Düzey Belirleme Testi Eylem izleme komitesi toplantısı
IX. Eylem	9. Hafta 12/16.04.2010	Öğretmen, öğrenci ile görüşmeler ve geri bildirimler
X. Eylem	10. Hafta 19/22.04.2010	Eylem izleme komitesi toplantısı

Araştırma; ilk iki haftası eylem komitesinin toplanması, öğretmen ve idarecilerle görüşme, eylemler hakkında bilgilendirme, öğrencilerle tanışma, okuma ve yazma grubunun tespiti; üçüncü haftası grupların okuma ve yazma durumlarının belirlenmesine yönelik ilk etkinlikler; dördüncü haftası uygulama gruplarının belirlenmesi ve Tanıma Testi'nin uygulanması, diğer dört haftası da okuma ve yazma grupları ile yapılandırmacı okuma ve yazma çalışmaları ve Düzey Belirleme Testi'nin uygulanması; uygulama okulundaki son haftada öğretmen ve öğrencilerle görüşme ile geri bildirimlerin yapılması, eksik verilerin tamamlanmasına yönelik ek uygulamalar, son hafta da izleme komitesi ile uygulamayı değerlendirme olmak üzere toplam üzere toplam on hafta sürmüştür. Araştırma sürecinde uygulanan etkinlikler haftanın pazartesi, çarşamba ve cuma günlerinde; okuma ve yazma grubu için ayrı iki ders saati olmak üzere (2x2) günde 4; haftada 12 ve araştırmanın tamamında toplam 72 ders saatlik bir çalışmayla yürütülmüş ve tamamlanmıştır.

3. 9. 1. Araştırma Sürecinde Okullarda Yapılan Uygulama ve Etkinlikler

Araştırmanın ilk günü (pazartesi) öğrencilerle; tanışma, çalışma konuları ve çalışma süreci hakkında bilgilendirme, karşılıklı istek ve beklentilerin belirlenmesi,

öğrencilerin araştırmacı ve kameraya yönelik çekingenliğinin giderilmesi gibi bir dizi çalışma ve etkinlikler yapılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerden; belirlenen ölçütler doğrultusunda her bir okul için 10 öğrenci (10x2) belirlemesi istenmiştir. Araştırmanın birinci haftasında her iki okulda da tüm öğrencilere aynı okuma ve yazma etkinlikleri uygulanmıştır.

Uygulamanın ikinci günü (Çarşamba) öğrencilerin okuma durumlarının belirlenmesi amacıyla Türkçe 4 Ders kitabından (MEB, 2009: 97, 98) “Para” adlı bilgilendirici metin okutulmuştur.

Uygulamanın üçüncü günü (Cuma) tüm öğrencilere kompozisyon biçiminde kendilerini tanıtan bir yazı yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik yapılırken; MEB 1-5 Türkçe Programı, 4. Sınıf Yazma Öğrenme Alanı, Kendini Yazılı Olarak İfade Etme alt öğrenme alanındaki 23. kazanım “Kendisini ve ailesini tanıtan yazılar yazar.” kazanımı esas alınmıştır. Yazma öncesinde öğrencilerle neler yazabilecekleri konusunda karşılıklı konuşulmuştur.

Öğrencilerle yapılan bu uygulama sonrasında, okuma ve yazma için çalışma grupları belirlenmiştir.

Belirlenen bu grupların okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi için tanıma testi (bkz. Ek. 7 ve 8) uygulanmıştır. Uygulanan testin sonuçlarına göre öğrencilerdeki temel hatalar belirlenmiş ve her bir grup için okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. (Hazırlanan etkinlikler için bkz. Ek 13,14,15,16,17,19,20,22,23,24,25,26,27,28,29)

Yöntem ve etkinliklerle araştırmanın devamlılığı sağlanmıştır. Bu süreçte belirlenen yöntem ve etkinliklerin etkililiğinin belirlenmesi için Düzey Belirleme Testi uygulanmıştır.

Tablo 3. 3’te okuma ve yazma gruplarının uygulama öncesi ve sonrası düzey belirleme çalışması uygulama planı, Tablo 3. 4’te ise okuma ve yazma gruplarına uygulanan etkinlikler gösterilmiştir:

Tablo 3. 3: Okuma ve Yazma Gruplarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Tanıma ve Düzey Belirleme Çalışmaları

Gruplar	Uygulama	IV. Eylem: Tanıma Testi	VIII. Eylem: Düzey Belirleme
OKUMA GRUBU	Uygulama 1	Okuduğunu Anlama: Bilgilendirici Metin: “23 Nisan Bayramımız”	Okuduğunu Anlama: Bilgilendirici Metin: “Barışa Giden Yol”
	Uygulama 2	Okuduğunu Anlama: Hikâye Edici Metin: “Güvercin ve Arkadaşları”	Okuduğunu Anlama: Hikâye Edici Metin: “Ana Yüreği”
	Uygulama 3	Yazılı Anlatım: Görselden yazılı Hikâye oluşturma çalışması	Yazılı Anlatım: “Kendimi Tanıyorum” Kendini Tanıtıcı Yazı
YAZMA GRUBU	Uygulama 1	Okuduğunu Anlama: Bilgilendirici Metin: “Yavru Kaplumbağalar”	Okuduğunu Anlama: Bilgilendirici Metin: “Barışa Giden Yol”
	Uygulama 2	Okuduğunu Anlama: Hikâye Edici Metin: “Güvercin ve Arkadaşları”	Okuduğunu Anlama: Hikâye Edici Metin: “Ana Yüreği”
	Uygulama 3	Yazılı Anlatım: Kendilerini tanıtan yazı ve görselden hikâye oluşturma	Yazılı Anlatım: Görselden yazılı hikâye oluşturma çalışması

Tablo 3. 4: Okuma ve Yazma Gruplarına Uygulanan Etkinlikler

Gruplar	Basamak	V. Eylem	VI. ve VII. Eylem
OKUMA GRUBU	Basamak 1	Okuduğunu Anlama: Bilgilendirici Metin: “Orman Yetiştirmek Kolay Mı?”	Okuduğunu Anlama: Bilgilendirici Metin: “Atatürk ve İnsan Hakları”
	Basamak 2	Okuduğunu Anlama: Hikâye Edici Metin: “Küçük Kırmızı Balık”	Okuduğunu Anlama: Hikâye Edici Metin: “Birlik Olmayınca”
	Basamak 3	Yazılı Anlatım: Ana fikir Bulma	Yazılı Anlatım: Ana fikir ve Konu Bulma
YAZMA GRUBU	Basamak 1	“Kendimi Tanıtıyorum”	Cümle oluşturma
	Basamak 2	Cümle Yazma Çalışması	Cümle ve paragraf oluşturma
	Basamak 3	Metin oluşturma	Sorgulayıcı ve ikna edici yazma
	Basamak 4	Cümle ve paragraf oluşturma	Kendini Yazılı İfade Etme
	Basamak 5	Uygun ifadeyi kullanarak düşüncesini destekleme	Okuduğunu Anlama: Bilgilendirici Metin: “Orman Yetiştirmek Kolay Mı?”
	Uygulama 6	Okuduğunu Anlama: Hikâye Edici Metin: “Birlik Olmayınca	(Okuduğundan anladığını yazılı olarak ifade etme)

3. 10. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken nitel araştırma modelinin veri analiz yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizi tekniklerinin bir arada

kullanılma nedeni; alan yazın taraması sonucu elde edilen bilgi, tema ve kavramlarla araştırmanın bulgularının örtüşmesiyle birlikte, araştırma süreci ve sonucunda literatürde bulunmayan yeni bilgi, tema veya kavramlara ulaşma olasılığıdır. Sayısal olarak verilmesi gereken veriler de nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan tekniklerinden yüzde ve frekanstan yararlanılarak analiz edilmiştir.

Betimsel analiz; daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık bir şekilde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Betimsel analizin amacı, toplanan ham verileri okuyucunun anlayacağı açıklıkta ve anlaşılabilirlikte ifade etmektir. Betimsel analiz yapılırken belirlenen tema veya alt başlıklara ilişkin araştırma bulguları sıklıkla kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 223,224; Küçükyılmaz ve Duban, 2006: 6).

Bu araştırmada betimsel analizin kullanılma nedeni, araştırmanın kuramsal çerçevesinin bir kısmının belli olmasıdır. Yurt içi-yurt dışı literatür, öğretmen ve uzman görüşleri ve araştırmacının gözlemleri öğrencilerde görülen okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerin ve bunların azaltılmasına veya giderilmesine yönelik uygulanan stratejilerin birbirine benzediğini göstermektedir.

Araştırmanın yazma grubuna uygulanan etkinlikler sonucu elde edilen ürünler betimsel analiz tekniğine göre analiz edilmiştir. Bunun için öğrencilerin yaptığı yazılı anlatım hataları analiz edilirken bu yazılı ürünlerden örnekler verilmiştir. Hataların giderilmesine yönelik uygulanan etkinliklerin etkililiğine ilişkin uygulamaların analizinde de katılımcıların yazılı örneklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın okuma grubunun yaptığı okuma ve okuduğunu anlama hataları ile yazılı anlatım beceri düzeyleri de ilgili literatür doğrultusunda beşinci bölümde tartışılmıştır.

İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasında kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 223). Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Strauss ve Corbin'in (1990) belirttiği gibi "Bilim kavramlar olmadan var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize

yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz” (Akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227). İçerik analizinde varılmak istenen sonuç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu araştırmada karşılaşılan ve literatürde karşılığı olmayan özel durumların analizinde de yer yer içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın literatürde olmayan bulguları ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bunun için yeni temalar oluşturulmuş ve katılımcı ürünlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bu temaları açıklayabilecek durumlar örneklendirilmiştir.

Verilerin analizinde tanıma ve düzey belirleme testlerinin verileri, video-kamera ile kayıt edilen görüntüler, görüşme soruları, araştırmacı günlükleri ve öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler yazıya aktarılmış, bunlar kodlanarak analiz edilmiştir.

3. 10. 1. Verilerin İşlenmesi ve Yazıya Aktarılması

Eylem araştırması süresince uygulamanın yapıldığı dersin video-kamera kayıtları, öğrenci ürünleri, görüşme ve araştırmacı notları araştırmacı tarafından - değiştirilmeden olduğu gibi- Microsoft Office Word kelime işlemci programıyla yazıya aktarılmış böylece görsel-işitsel veriler araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda işlenebilir hale getirilmiştir.

Her bir öğrencinin “uygulama metinlerine” verdikleri cevaplar Yazılı Anlatım Beceri Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği yardımı ile belirlenmiştir. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği ile okuma ve yazma grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçüldüğü okuma metinlerinde üç düzey olarak belirlenen sorulara verdikleri cevaplar araştırmacı ve puanlayıcı alan uzmanları tarafından “cevap yok”, “kısmen” ve “doğru” seçeneklerinden birisi ile değerlendirilmiştir. Her eylem sonucunda hepsinin ortak olarak vardıkları kanaatte kesin şeklini almıştır. Yazılı Anlatım Beceri Ölçeği ile de okuma ve yazma grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin ölçüldüğü yazılı ürünlerin “başlık, biçim, okunabilirlik, içerik ve hikâye oluşturma” ölçütlerine göre araştırmacı ve bağımsız

gözlemciler tarafından her eylem sonucunda hepsinin ortak olarak vardıkları kanaatte kesin şeklini almış ve puanlanmıştır. Araştırmacı ve puanlayıcı alan uzmanlarının vardıkları ortak kanaat Miles ve Hubermann'ın (1994) (Akt.: Cavkaytar, 2009: 137, 138) önerdiği güvenirlilik kat sayısına göre belirlenmiştir.

3. 10. 2. Verilerin Kodlanması

Elde edilen ham veriler, Tanıma Testi ve Düzey Belirleme Testi ile öğrencilerin uygulama süresince oluşturdukları ürünlerin kodlanmasında, öğrenci isimleri kullanılmadan her gruptaki öğrenciye 1'den 5'e kadar numara verilmiştir. Okuma grubu için "O", yazma grubu için "Y" kodlaması kullanılmıştır. Öğrenci cinsiyetlerini belirtmek için ise erkek öğrenciler için "E" kız öğrenciler için "K" kodlaması kullanılmıştır. Örneğin Okuma grubundan cinsiyeti erkek olan birinci öğrenci (O.E.1) şeklinde, yazma grubundan cinsiyeti kız olan 3. öğrenci (Y.K.3) şeklinde kodlanmıştır. Uygulamaları izleyen gözlemci öğretmene ait görüşme verilerinde de isim belirtilmeden "gözlemci öğretmen" şeklinde kodlama yapılmıştır.

Öğrencilerin sınıf öğretmenleri (yazma grubu için 3 öğretmen, okuma grubu için 2 öğretmen) ile yapılan görüşmelerin kodlanmasında öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, her bir öğretmene numara verilmiştir. Öğretmenlerin hangi gruptaki öğrencinin öğretmenini olduğunu belirtmek için okuma grubu öğrencilerinin öğretmenleri Ö.O, yazma grubundaki bir öğrencinin öğretmenini için Ö.Y kodlaması kullanılmıştır. Okuma grubunda yer alan öğretmenler için Ö.O.1 ve Ö.O.2 kodlaması, yazma grubunda yer alan öğretmenler için ise Ö.Y.1, Ö.Y.2 ve Ö.Y.3 kodlaması kullanılmıştır.

3. 10. 3. Araştırma Süresince Karşılaşılan Güçlükler ve Alınan Önlemler

Okuma grubunun bulunduğu okulda okuma anlama çalışmalarının yapıldığı ortamın sessizliği anlama becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemlidir. Uygulamaların yapıldığı tarihlerin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve yaklaşan 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramına rastlaması sonucu, çalışmaların yapıldığı okul kütüphanesinde okul öğretmen ve öğrencileri tarafından provalar yapılmıştır. Böyle durumlarda okul kütüphanesi çalışmak için uygun olmadığından, bazen okulun iş teknik atölyesi, bazen de okulun rehber öğretmenin

odası çalışma ortamı olarak kullanılmıştır. Bunun için araştırmacı söz konusu uygulamaların yapıldığı saatlerde yukarıda belirtilen ortamların düzenlenmesi için okul idaresiyle gerekli görüşmeleri yapmıştır. Böyle bir durum yazma grubunun çalışma ortamında yaşanmamıştır.

Gerek okuma, gerekse yazma grubu öğrencilerinin bazıları çeşitli nedenlerle (hastalık, tatil, il dışında olma, bayram provalarında görev alma gibi) uygulamalara katılamamıştır. Araştırmacı bunun için eksik kalan verilerin tamamlanması amacıyla 11, 12 ve 13 Mayıs 2010 tarihlerinde hem okuma hem de yazma gruplarına ek uygulamalar yapmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; çeşitli yollarla toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda cevap aranan sorular temel alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4. 1. Okuma Grubunun Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileri

Araştırmanın başlangıcında okuma grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla Düzey Belirleme I Testi uygulanmıştır. Bu amaçla öğrencilere Ek. 9 ve Ek. 10'daki hikâye edici ve bilgilendirici metinler okutulmuş ve anlama soruları yöneltilmiştir. Cevaplar alan uzmanı puanlayıcılar tarafından değerlendirilerek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir.

Okuma grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemek amacıyla Düzey Belirleme I Testi uygulanmıştır. Bu amaçla öğrencilere Ek. 11'deki görseli yorumlamaları ve bu görselden hikâye oluşturmaları istenmiştir. Yazılı ürünler alan uzmanı puanlayıcılar tarafından değerlendirilerek öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri belirlenmiştir.

4. 1. 1. Okuma Grubunun Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Becerileri

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “Okuduğunu anlama becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulandığı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, uygulama öncesi okuduğunu anlama beceri düzeyleri ne durumdadır?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerde uygulama öncesi okuduğunu anlama beceri

düzeylerini belirlemek için hikâye edici metin (Güvercin ve Arkadaşları) ve bilgilendirici metin (23 Nisan Bayramımız) olmak üzere iki tür okuma metin okutulmuştur. Okuduğunu anlama beceri ölçeğine göre değerlendirilen öğrenci düzeyleri şu şekildedir:

Tablo 4. 1: Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Becerileri Sınıflaması

Öğrenci Düzey	Hikâye edici metin		Bilgilendirici metin	
	Basit Anlama	Derin Anlama	Basit Anlama	Derin Anlama
O.K.1	% 68,75	% 45,83	% 75,00	% 41,66
O.K.2	% 68,75	% 20,83	% 37,50	% 33,33
O.E.1	% 62,50	% 20,83	% 68,75	% 33,33
O.E.2	% 68,75	% 41,66	% 62,50	% 29,16
O.E.3	% 87,50	% 33,33	% 75,00	% 8,33

Tablo 4. 1.'de de görüldüğü gibi öğrencilerin hikâye edici metin ile ölçülen okuduğunu anlama düzeyleri “basit anlama” basamağında öğretim düzeyinde; ana fikri belirleyerek problem çözme yaklaşımı, benzer metin oluşturma çalışmasını içeren “derin anlama” basamağında öğrencilerin tamamı “endişe” düzeyinde yer almışlardır.

Öğrenci cevaplarına örnek vermek gerekirse; hikâye edici metin hakkında derin anlama düzey 3'te kendilerine yöneltilen “Daha önce konusu buna benzeyen, bir film, çizgi film izlediniz mi, hikâye veya kitap okudunuz mu?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Öğrenci cevaplarından bazıları şöyledir:

(O.K.1): *“Hayvanlarla ilgili mi yoksa bizle ilgili mi, güvercin koyardım içine fare koyardım ondan sonra yılanı sevmiyorum ama koyabiliyorum ondan sonra uğur böceği uğur böceğini şöyle koyardım uçmak isteyen uçamayan bi uğur böceği varmış arkadaşı güvercin ona yardım etmeye başlarmış falan öyle koyardım”*

(O.E.3): *“Aslan Avcısı'nı biliyorum. Bir tane Aslan Avcısı vardı bir tane bunun Aslan Avcısı'nın eşi vardı onun çocukları oldu. Aslan Avcısı aslan avlarken aslan parçaladı o aslan avcısını. Ondan sonra onun çocuğu büyüyünce aslan avcısı olmaya, annesine dedi ben ne olacam dedi. O da dedi ben bilmem dedi. Gitti kasabadan sordu, herkes babanın mesleği neyse onu ol dedi. Annesine gitti çocuk sordu babamın mesleği neydi dedi. Eline silahı aldı annesini zorladı...”*

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri düşük olarak belirlenmesine rağmen anlatımlarında bazı unsurlar öne çıkmaktadır. Bunlar, okuduklarını anlamlandırmada, bu yaştaki çocuklarda görülebilecek yorumlama şekillerini göstermesi açısından önemlidir. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda öne çıkanlar: iyi kötü zıtlığı ve masalsi ifadelerin kullanımıdır. Aşağıda bu noktalarla ilgili öğrenci söylemlerinden örnekler altı çizili olarak vurgulanmıştır:

(O.E.1): “*Konusu metin şey iyi ve kötü den bahsediyor bu metinde kuşlar avcı biraz kötüymüş yakalamak istemiş..*”

(O.K.2): “*Anlatayım mı? bir varmış bir yokmuş derdim ilk önce... Bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur zaman içinde kuşlar ve fareler varmış...*”

(O.E.3): “*...Onu gören bir tane padişahın oğlu dedi baba baba dedi bir tane aslan avcısı var aslanın kürkünü almış dedi... Ondan sonra git aslanların kemiğinden bir tane şato yap dediler. Onu da yaptı ondan sonra git dünyanın en güzel kızını bul gel dedi Onu bulurken üç tane Ahmet geldi. Biri kulağı çok büyük Ahmet, biri şişman Ahmet, biri de...*”

Öğrencilerin bilgilendirici metin ile ölçülen okuduğunu anlama düzeyleri ise “basit anlama” basamağında öğretim düzeyinde, “derin anlama basamağında” ise endişe düzeyindedir. Ana fikri belirleyerek problem çözme yaklaşımı, benzer metin oluşturma çalışmasını da içeren “derin anlama” 3. düzeyde yer alan soruları cevaplamayı gerektiren öğrenci ürünlerine örnek vermek gerekirse; bir sınavdan başarılı olamayacağına inanan arkadaşını ikna etmek için öğrenciler şunları söylemişlerdir:

(O.E.2): “*...Ona derim ki bu yazılının ölümü yok zaten korkmaya gerek yok ha bir alırsın ha iki ya da beş. Bi daha olursun ya da beş alırsın. Korkmana gerek yok. Çok çalışmasını isterim. Kendimden bazı örnekleri verirdim. Daha yeni dedim üç kere soruyu okumasını, sonra şıkka şey yapması işaretlemesi, zor olanını boş bırakması, sonra bitirdiğinde o boş bırakan yeri iyice okuması beş on kere ve sonra anlamasını dilerdim.”*

(O.K.2): “...Ben bir zamanlar matematikten bölmeyi yapamıyordum ama artık yapıyorum bölmeyi. Çalıştım kendime güvendim. İnandım.”

4. 1. 2. Okuma Grubunun Uygulama Öncesi Yazılı Anlatım Becerileri

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okuma becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulandığı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi yaptıkları yazılı anlatım hataları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında ele alınmıştır. Öğrencilerde uygulama öncesi yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için kendilerini tanıtıcı bir yazı ve görselden metin oluşturmaları istenmiştir.

Kendilerini tanıtan yazılar ve görselden metin oluşturma çalışmalarının, yazılı anlatım becerileri ölçeğine göre alan uzmanı puanlayıcılar tarafından değerlendirilen öğrencilerin yer aldığı düzeyler şöyledir:

Tablo 4. 2: Okuma Grubunun Uygulama Öncesi Kendilerini Tanıtıcı Yazı ve Görselden Hikâye Oluşturma Durumlarına Göre Yazılı Anlatım Becerileri Düzeyi

Öğrenci	Düzey	
	Kendini Tanıtan Yazılar	Görselden Hikâye Oluşturma
O.K.1	Deneyim Aşaması	Deneyim Aşaması
O.K.2	Gelişim Aşaması	Deneyim Aşaması
O.E.1	Gelişim Aşaması	Gelişim Düzeyi
O.E.2	Gelişim Aşaması	Yoğunlaşma Aşaması
O.E.3	Başlangıç Aşaması	Başlangıç Aşaması

Tablo 4. 2’de de görüldüğü gibi öğrencilerin yazılı anlatım becerileri düzeyleri, kendini tanıtan yazılar yazmada; öğrencilerden birisi başlangıç aşamasında, üçü gelişim aşamasında, birisi ise deneyim aşamasındadır. Görselden hikâye oluşturma becerilerinde ise öğrencilerden birisi başlangıç aşamasında, birisi gelişim aşamasında, birisi yoğunlaşma aşamasında, ikisi ise deneyim aşamasında yer almışlardır.

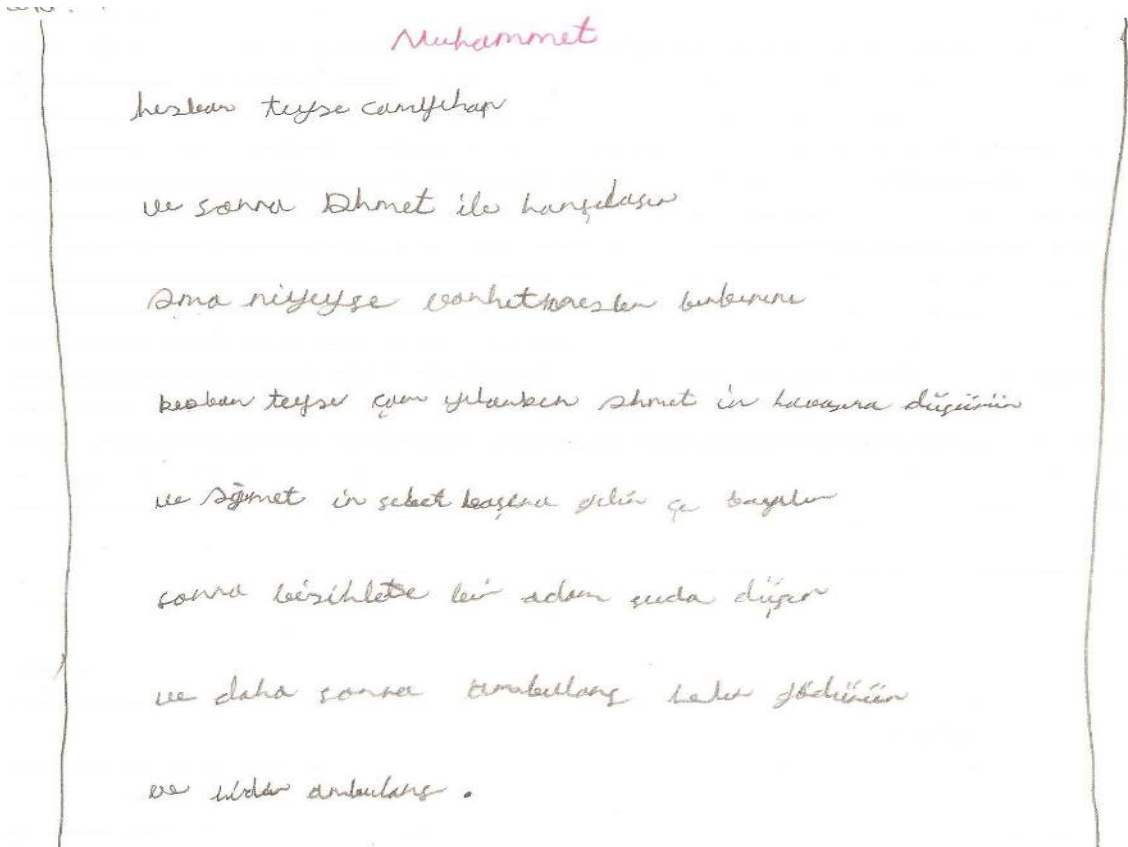
Öğrenciler yazılı anlatım hataları olarak, başlık oluşturmada büyük bir zorluk çekmemekte, yazıların biçim ve okunabilirliği ise düzeylere göre farklılık göstermektedir. Örneğin, başlangıç aşamasında yer alan (O.E.3)’ün yazısı fiziksel olarak düzensiz, okunaklı olmayan ve mesajın anlaşılmadığı bir yazı olmuştur. Bunun yanında iki öğrencinin harf hataları yapması, diğer iki öğrencinin ise paragraf

oluşturma, harflerin orantıları ve kenar boşluğu bırakmada yaptıkları yanlışlıklardan oluşmaktadır.

Kendini tanıtan yazılarda bir öğrenci dışında mesaj karşı tarafa iletilebilmiştir. Deneyim aşamasında yer alan öğrenci (O.K.1) hariç diğer öğrenciler kendilerini giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini işe katarak tanıtamamışlardır.

Öğrencilerde ortak görülen yazma hataları ise içeriğin oluşturulma süreci ile ilgilidir.

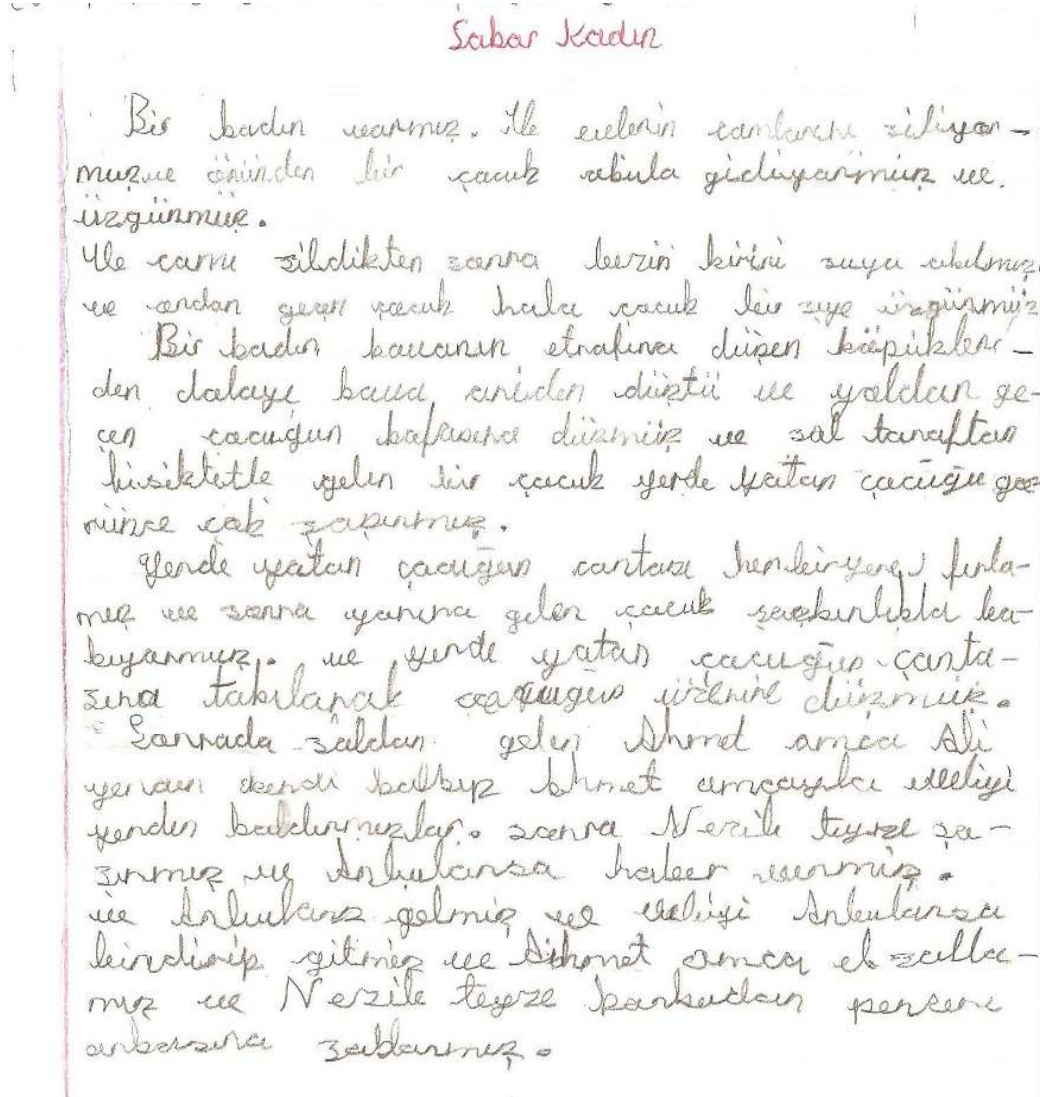
Yazma hataları belirtilen bazı öğrenci ürünleri örnekleri şunlardır:



O.E.3.'ün Yazısı

Görselden hikâye oluşturma metnine yukarıdaki şekilde cevap veren (O.E.3) yazısına başlığı ortalı bir şekilde yerleştirmiş fakat başlığı yazının içeriği ile ilgili olarak seçememiştir. Öğrenci yazısı biçim ve okunaklılık açısından da düşük düzeydedir.

Görselden hikâye oluşturma etkinliğine aşağıdaki şekilde yazı yazan (O.E.2) ise, hikâye oluşturmada olayların sıralamasını anlamada güçlük çekmiş, görselde yer almayan kahramanları hikâyesine katmıştır. Yazısında oluşturduğu hikâyede konusunu belirleyebilen bu öğrenci, zaman ve kahramanları belirleyememiş, özellikle kahramanların yaptıkları işlerde birlikteliği sağlayamamıştır.



O.E.2.'nin Yazısı

Görselden hikâye oluşturma etkinliği ile konunun belirlenmesi, ayrıntılara inebilme gücü ve olayları sıralı bir şekilde yazılı hâle getirebilme becerisi ölçülmüştür. Bu noktada, öğrencilerin çoğunun hikâye oluşturma düzeyleri konuşma düzeyinde yüksek ancak yazma düzeyinde düşüktür. Hikâye oluşturma sürecinde görseli okuyabilme, anlayabilme ve mantıklı ilişkiler kurarak hikâye etme önemlidir. Bu noktada öğrencilerin görseli okuyabilme düzeyleri de önemlidir.

Öğrencilerin görselden hikâye oluşturma yoluyla yazdıkları hikâyeden hareketle okuduğunu anlama beceri düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri üç sınıfa ayrılmıştır: görseli tam ve doğru olarak okuyabilme, görseli kabul edilebilir düzeyde okuyabilme ve görseli hatalı okuma. Uygulamaya katılan öğrencilerin düzeylere dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. 3: Okuma Grubu Öğrencilerinin Görseli Anlama Düzeyleri

Okuduğunu Anlama Düzeyleri	Katılımcı
Doğru Okuma	O.K.1
Kabul Edilebilir Okuma	O.K.2
Hatalı Okuma	O.E.1, O.E.2, O.E.3

Tablo 4. 3.'te de görüldüğü gibi görseli sadece bir öğrenci (O.K.1) tam okuyabilmiştir. Görseli tam olarak okuyan öğrenci, görsellerin tamamını hikâyesine yansıtmış, görsellerden mantıklı ve sıralı bir hikâye oluşturabilmiş, görseldeki karakterleri isimlendirmiş ve bunu hikâye sonuna kadar mantıklı şekilde devam ettirmiş, bazen de hikâyesine canlı bir üslup katacak ifadelerle ("Kovayı çocuğun kafasına düşüren Ayşe Teyze hemen acil servisi aramış.") anlatmıştır.

Görseli kabul edilebilir şekilde okuyabilen O.K.2 de görsellerden mantıklı ve sıralı bir hikâye oluşturabilmiş, ancak karakter isimlendirmelerini hikâye sonuna kadar devam ettirememiştir.

Öğrencilerden üçü ise görseli hatalı okumuştur. Görseli hatalı okuyan öğrencilerin okuma hataları ise:

- Görseli yanlış okuma,
- Görselde olmayan mantıksız eklemeler yapma ve
- Görseli tam olarak anlamlandıramama

şeklinde gruplandırılabilir.

Görseli hatalı okuyan öğrenciler yukarıdaki okuma hatalarından birkaçını birden göstermişlerdir. Öğrencilerin yaptıkları hatalardan bazıları şunlardır:

Görseli yanlış okuyan (O.E.2), ambulansın çağrılmasını, “Nezile teyzenin arkadaşlarına haber vermesi” şeklinde ifade etmiştir.

Görselde olmayan mantıksız eklemeler yapma, (O.E.2) bisikletli çocuğun yere düşmesini, “bisikletle gelen çocuğun, üzerine kova düşen çocuğun yanına gelerek şaşkınlıkla ona bakması ve sonrasında çantasına takılarak düşmesi” şeklinde ifade etmiştir.

Tam anlamlandıramama: (O.E.1), görseldeki sıralamayı yanlış yorumlamış, ambulansın gelmesinden sonra bisikletli çocuğun yere düşmesi şeklinde bir hikâye oluşturmuştur.

Öğrencilerin görseli anlayabilmeleri hikâyelerini doğru oluşturmalarında da etkili olmuştur. Buna göre görseli doğru anlamlandırabilen O.K.1 ve kabul edilebilir bir şekilde anlamlandıran O.K.2’nin hikâye oluşturma puanı görselleri hatalı okuyan diğer öğrencilere göre yüksektir. Görseli doğru okuyabilen ve hikâyeyi doğru bir şekilde kurgulayabilen öğrenci hikâyesini şu şekilde yazmıştır:

Sakar Ayşe Teyze

Bir varmış, bir yokmuş. Ee! zaman içinde bir köyde Ayşe adında, bir teyze varmış. Bir gün Ayşe teyze pencereyi kamaya, pencerenin önüne çıkmış. Ali okula gidiyormuş Ali'nin kafası kafa yorduymuş.

Ayşe teyze kolları köpük güvenden Ali'nin kafasına dokunmuş Ali yere düşmüş. Arkadan gelen Mehmet sapanmış ve kırılmış.

Bisikletle gelen Mehmet tekerleğiyle çantanın üzerine basmış ve Ali'nin üzerine düşmüş. Kolları coşgun kafasına düşüren Ayşe teyze hemen April servisi aramış.

Oradan geçen Sinan Amca ile bisikletle gelen Mehmet okula gidip Ali'yi bulursa taşı-mışlar ve Sinan Amca ambulansla götürmüşler. Ambulanse gitmişler. Ayşe Teyze korkuyla pen-cerenin önüne saklanıyormuş.

O.K.2.'nin Yazısı

Öğrenci hikâyesinde, kahramanları belirtmiş, kişi ve yer tasvirlerini yapabilmiş, aynı zamanda akıcı kabul edilebilecek bir üslupla yazabilmiş, ancak olay sıralamasında, sonuç kısmında görseli yanlış anlamıştır. Dolayısıyla bu öğrenci görselleri zihninde anlamlandırabildiği halde, görselde geçen olayı sıralı bir şekilde yazabilme becerisinin tam olarak gelişmediği görülmektedir.

4. 2. Okuma Grubunun Uygulama Sonrası Anlama Becerilerinin Gelişimi

VIII. Eylem basamağında, okuma grubu öğrencilerinin uygulama sonrası okuduğunu anlama becerileri düzeylerini belirlemek için “Düzey Belirleme II Testi” uygulanmıştır. Bu test “Barışa Giden Yol” (bilgilendirici metin, bkz. Ek. 10) ve “Ana Yüreği” (hikâye edici metin, bkz. Ek. 9) metinleri ve okuduğunu anlama sorularından oluşmaktadır. Alan uzmanlarının yaptığı değerlendirmeler sonucu okuduğunu anlama becerileri ölçeğine göre belirlenen öğrenci düzeyleri şu şekildedir:

Tablo 4. 4: Öğrencilerin Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Becerileri Sınıflaması

Öğrenci	Hikâye edici metin		Bilgilendirici metin	
	Basit Anlama	Derin Anlama	Basit Anlama	Derin Anlama
O.K.1	% 93,75	% 87,50	% 92,00	% 95,83
O.K.2	% 75,00	% 58,33	% 92,00	% 91,66
O.E.1	% 87,50	% 91,66	% 84,00	% 79,16
O.E.2	% 75,00	% 62,50	% 75,00	% 83,33
O.E.3	% 62,50	% 58,33	% 67,00	% 66,66

Tablo 4. 4’te de görüldüğü gibi uygulama sonrası öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyleri yükselmiştir. Yapılandırıcı okuma ve anlama çalışmalarına uygun şekilde yürütülen “Düzey Belirleme II Testi” sonuçlarına göre öğrenciler uygulama sürecinde olduğu gibi hikâye edici metinlerde daha başarılı bir anlama düzeyine sahiptirler.

Uygulama sonucu yapılan Düzey Belirleme II Testi’ne göre öğrencilerden hiç biri endişe düzeyinde yer almamıştır. O.E.2, her iki okuma türünde basit ve derin anlamada öğretim düzeyinde yer alırken, bilgilendirici metinde derin anlamada serbest (bağımsız) okuma düzeyine yaklaşmıştır (% 83.33). O.E.3’ün her iki metin türünde de basit ve derin anlama puanları, öğretim düzeyine yükselmiştir. O.E.1 hikâye edici metinde derin anlamada bağımsız okuma düzeyine ulaşmıştır. O.E.1’in bilgilendirici metin türünde basit anlama türünde bağımsız okumaya yakın (% 84.00), derin anlama düzeyindeki okuduğunu anlama becerisi ise öğretim düzeyinde (% 79.16) yer almıştır. O.K.2 hikâye edici metnin basit anlama sorularını % 75.00, derin anlama sorularını ise % 58.33 oranında anlayarak öğretim düzeyinde yer almıştır. O.K.2; bilgilendirici metin türünde, hem basit anlama (% 92.00) hem de derin anlama düzeyindeki (% 91.66)

soruları cevaplamada bağımsız (serbest) okuyucu düzeyinde yer almıştır. O.K.1 ise her iki metin türünde de (hikâye edici metnin derin anlama düzeyi hariç) bağımsız okuma düzeyine ulaşarak okuma grubunun okuduğunu anlama becerileri bakımından en başarılı öğrencisi olmuştur (hikâye edici metin basit anlama: % 93.75, derin anlama: % 87.50 ve bilgilendirici metin basit anlama: % 92.00, derin anlama %95.83)

Düzey Belirleme II Testi'ne göre öğrencilerin okuduğunu anlamada karşılaştıkları sorunlar ve söylemleri şu şekildedir:

Hikâye edici metinde cevabı metin içinde olan sorulardan “metin başlığı, kahramanları belirleyebilme, olay, zaman ve olayları oluş sırasına göre söylemede” başarılı olmuşlar, detay soruları ise tüm öğrencilerin cevaplayamadıkları görülmüştür. Örneğin O.K.1 “Sizce yazar neden üzülüyor ve titriyor?” sorusuna “*Korktuğu için*”; O.E.3 ise “*İzleyen yazar evet. Tavuğun civcivi gittiği için mi ki ya da? Köpek korkunç bi şekilde.*” şeklinde cevap vermişlerdir.

Derin anlamının ölçüldüğü cevabı metin dışında olan ve 2. düzey sorular içinde yer alan “metni özetleme, metne başlık bulmada” öğrencilerin tamamı başarılı olmuşlardır. “Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?” sorusuna bir öğrenci dışında (O.E.3) diğer öğrenciler tarafından doğru cevap verilmiştir. Ancak ana fikri belirleyebilen öğrencilerden ikisi ifadeleri düzgün şekilde aktaramamışlardır. Bir öğrenci ana fikri belirleyememesine rağmen diğer öğrencilerden farklı olarak kendi başından geçen bir olayı: “Konusu buna benzeyen başka bir hikâye, film, çizgi film, kitap okudunuz mu?” sorusuna cevap verirken şöyle anlatmıştır:

(O.E.3): “*İzledim, biliyorum ben. Olay da geçti. Yok tavuk değildi ama başka bi hayvan vardı. Biz bi tane böyle güzel bi köpek vardı yavru. Annesi vardı. Alacaktık beş on taneydi. Yoksa yağmurda ölürlerdi ya. Gittik almaya annesi birden şaşırdı. Öldüreceğimizi zannetti. Hemen koştu koştu uyuz da annesi bi de. Geçti önümüze havladı bizi kovaladı. Halbuki ben onu öyle sanmıyordum böyle olacağını bilmiyordum. Uyuzdu hatta. böyle oturuyoruz hiç kalkamıyordu hemen evet ayağa kalktı saldırdı. Sonra kaçtık. Aynı buradaki olay gibi.*”

Öğrenci ana fikri doğru belirleyememesine karşın, okuduğu hikâyeye benzer başından geçen bir olayı hatırlayabilmiş, cümlesini “*Aynı buradaki olay gibi.*” şeklinde bitirerek okuduğu metni kaynak gösterebilmiştir. Aynı soruya diğer öğrenciler izledikleri çizgi filmde hareketle cevap vermişlerdir. Aşağıda örnek olarak verilen öğrenci cevabında da görüldüğü gibi, öğrenciler okudukları metinde hayvanların anne ya da babası tarafından korunduğunu anlatabilmişlerdir.

(O.E.1): “*Çizgi film izledim. Orda köpek vardı, köpek vardı onun da yavruları vardı küçük ama onun babasıydı. Tom ve Jerry geliyordu kedi geliyordu ondan sonra tam onu yiyecekti babası uyandı, seslendi, uyandı hemen koştı onu şey yaptı kovaladı ondan sonra tekrar geldi gine kovaladı tekrar geldi bu kez tam yavruyu ağzına aldı yavruyu hıçkırık tuttu. Babası ondan sonra şey yaptı artık kızdı kıpkırmızı oldu yüzü. Tekmeyi koydu. Ondan sonra bi daha gelmedi. Hıçkırık tuttu babası şey yapamadı. Su getirdi. Yok kedi. Kedi köpeği. Canlı kurtuldu. Ondan sonra küçük yavru köpek kurtuldu su verdi hıçkırığı geçti ondan sonra tekrar başladı hıçkırığı babası bu kez de kovayı kafasına geçirdi, kafasına geçirdi o da nefes alamayınca öldü.*”

Bilgilendirici metinlerde derin anlamada bağımsız okuma düzeyine ulaşabilen öğrencilerin okuma sonrasında kendilerine sorulan anlama sorularını cevaplandırmalarının yanında, okuduklarından çıkarımlar yaparak, metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik kurabilmişlerdir. Örneğin O.K.1 bilgilendirici metin türünde derin okuma sorularından birisi olan “Konusu buna benzeyen başka bir hikâye, film, çizgi film, kitap okudunuz mu, orada nelerden bahsediliyordu?” sorusuna verdiği “*Film falan izlemedim de, şu Hindistan arası demiştiniz ya biz aşağıda yapmıştık Hindistan’da mesela hiç kimseye saygı sevgisizlik yapmamalıyız. Mesela Hindistan’da herkes ineğe tapıyorlar demişti biz orda gülmüştük saygısızlık yaptık aslında. Konusu buna benzeyen abim bi tane kitap almıştı herhalde sevgi her şeyin başı..*” şeklindeki cevapta okuduğu metinde geçen saygılı olma, hoşgörülü olma kavramını içselleştirebilmiş ve kendi yaptığı hareketin saygısızlık olduğu yorumunu yapabilmektedir.

Özellikle bilgilendirici metinlerde, derin anlamaya ulaşmada öğretmenin öğrenci ile konu hakkında bazen ayrıntılı olabilecek şekilde konuşması etkili olmaktadır. Aşağıda bilgilendirici metin ile ilgili anlama çalışmasında gerçekleşen diyaloglar buna örnektir:

1. Diyalog:

Öğretmen: Okuduğun metni özetleyebilir misin?

(O.E.1): Barışa Giden Yol. Dur bi...

Öğretmen: Aklında kaldığı kadarıyla öyle baştan detaylı özetlemene gerek yok aklında ne kaldıysa...

(O.E.1): Hindistanlılar ineğe saygı gösterirlermiş. İnek onların kutsalıymış. Eğer tren yolunda o inek yatsa bile ona ellemezlermiş. Tren geçse tren dururmuş, inek kalkınca yoluna devam edermiş. Ondan sonra Atatürk de şöyle bi söz söylemiş. Hımm...

Öğretmen: Yurtta?

(O.E.1): Yurtta barış dünyada barış demiş. Ve onlar hoşgörülü ve saygılı olmasını söylemiş.

Öğretmen: Ne olmaması için hoşgörülü ve saygılı olmasını istemiş Atatürk?

(O.E.1): Milletlerin birbirine girmemesi için.

Öğretmen: Savaşmaması için?

(O.E.1): Evet savaşmaması için.

Öğretmen: Peki insanların?

(O.E.1): İnsanların?

Öğretmen: Ondan da bahsediyor demi iyi arkadaşlıklar için?

(O.E.1): İyi arkadaşlıklar için, kavga edilmemesi.

Öğretmen: Bunun için ne yapmak lazımmiş parçaya göre?

(O.E.1): Bunun için o düşünce ve inançlara inanmamız lazımmiş, hoşgörülü ve saygılı. Bu kadar.

...

2. Diyalog:

Öğretmen: *Sence kalıcı arkadaşlıklar için başka neler yapılmalıdır?*

(O.E.2): *Kavga edebiliyorlar onu uyarmalıyız. Ondan sonra işte saygılı olarak davranmalıyız ona.*

Öğretmen: *Ufak tefek evet..*

(O.E.2): *Hatalar yapmamalıyız. Uyarmalıyız.*

Öğretmen: *Görmemeliyiz o da seninkini görmeyecek tabi.*

(O.E.2): *Evet*

Öğretmen: *Böyle yani hoşgörülü ufak tefek hataları görmemek demek...*

(O.E.2): *Hoşgörülü olmak kalıcı arkadaşlık olur.*

Öğretmen: *Hoşgörülü evet.*

...

3. Diyalog:

Öğretmen: *Okuduğun metne göre barışın sağlanması için neler gereklidir?*

(O.E.3): *Saygı ve anlayış.*

Öğretmen: *Anlayışa parçada ne diyorlardı?*

(O.E.3): *Hoşgörü işte*

Öğretmen: *Hoşgörü anlayış ve saygı lazım. Nelere saygı?*

(O.E.3): *Mesela biz kendimiz yanlış gelebilir ama başkalarına saygı duymalıyız.*

Yukarıdaki konuşmalarda birinci diyalogda konuyu özetlemede öğretmenin işe katılması ile devamını getirme, ikinci diyalogda öğretmenin söylediği bir kelimedden hareketle anlamayı daha açık ifade edebilme, üçüncü diyalogda ise farklı ifadelerle anlatımın öğretmen tarafından uygun yöne getirilmesine örnektir.

4. 3. Okuma Grubunun Uygulama Sonrası Yazılı Anlatım Becerilerinin Gelişimi

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okuma becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulandığı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin uygulama sonrası yaptıkları yazılı anlatım hataları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında ele alınmıştır. Öğrencilerden uygulama sonrası yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek

için kendilerini tanıtıcı bir yazı yazmaları ve görselden yazılı bir hikâye oluşturmaları istenmiştir.

Öğrencilerin kendilerini tanıtan ve görselden hareketle hikâye oluşturdıkları yazılar, yazılı anlatım becerileri ölçeğine göre alan uzmanı puanlayıcıları tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin sonucu Tablo 4. 5’te gösterilmiştir:

Tablo 4. 5: Okuma Grubunun Uygulama Sonrası Yazılı Anlatım Becerileri Düzeyi

Öğrenci	Kendilerini Tanıtıcı Yazı	Görselden Hikâye Oluşturma
	Düzy	Düzy
O.K.1	Süreci Kavrama ve Geliştirme Aşaması	Süreci Kavrama ve Geliştirme Aşaması
O.K.2	Deneyim Aşaması	Deneyim Aşaması
O.E.1	Deneyim Aşaması	Deneyim Aşaması
O.E.2	Gelişim Aşaması	Deneyim Aşaması
O.E.3	Gelişim Aşaması	Yoğunlaşma Aşaması

Tablo 4. 5’te de görüldüğü gibi; okuma grubu öğrencilerinin kendilerini tanıtan yazı yazmada, öğrencilerden biri “süreci kavrama ve geliştirme aşamasında”, iki öğrenci “deneyim aşamasında”, diğer iki öğrenci ise gelişim aşamasında yer almışlardır. Görselden hareketle hikâye oluşturma becerilerinde ise; bir öğrenci süreci kavrama ve geliştirme aşamasında, üç öğrenci deneyim aşamasında, bir öğrenci ise yoğunlaşma aşamasında yazılı anlatım beceri düzeyine ulaşmıştır.

Okuma gurubu öğrencileri kendilerini tanıttıkları yazılarında, süreci kavrama ve geliştirme aşamasında yer alan öğrenci (O.K.1) yazma hatalarını en aza indirmiş, ifadesini etkili bir şekilde yazılı hale getirebilmiştir. Öğrenci yazıları değerlendirildiğinde, görselden hikâye oluşturmada ve kendini tanıtıcı yazı yazmada süreci kavrama ve geliştirme aşamasında yer alan O.K.1; görselden hikâye oluşturma etkinliğinde ise sayıca daha çok cümle kurmuş, sayfa düzeni ve yazının fiziksel özelliklerine dikkat etmiş ve yazısını mantıksal bir bütünlük içerisinde sunmuştur. Aşağıda O.K.1’in Ek.12’deki görselin sözlü yorumlanmasından sonra yazdığı hikâye verilmiştir:

Kerem Ağrıyan Kardeşler

Bir yar sabahı Onur ile Nerse iki kardeşlerdir
Onur ve Nerse bahçeye gittiler ve orada kiraz
gömlükler. Ali

- Aaaa kiraz. Nerse

- Evet kiraz benim için alar mısın ? Ali

- Ahım canım kardeşim.

Onur ağaca çıktı ve kirazları aşağı attı ve
kardeşine su sekizle şarları söyledi. Ali

- Nerse işiyeşliklerim, emesten al dedi. Nerse

- Ahım kardeşim.

Ali önce kirazları alarak ve ağacı sapırda-
rak yiyordu. Nerse ise, eline alması yiyordu.

Eve gittiler kardeşleri, öyle kötü, öyle kötü
kardeşlere ağrımayo başlağı seslerini herkes du-
yuyordu. Annesi ve babası işten geldi,

Annesi ve babası

- Sizi geldi öyle diye ora bade, ve hemen
kiri bano aplatıs dedi.

Ali ağrımayo başladı.

- Anne bahçeye çıkımlık oradaki kirazları
gördük ve o anda canıma kiraz çıktı ve ben
ağaca çıkıp kirazları düşmeye, kardeşim kardeşim
topladık ve kimin beraber yedik kardeşim öyle
kötü öyle kötü ağrıdı.

Annesi ve babası onları alıp ambulansla
hastaneye gittiler ve oranın tarichuklar selahatin-
doktorun yanına kapıyı çalarak yanına girdiler.

Selahatin doktor şundan söyledi.

- Hayır ve Hasiran ayları erik, kiraz, cilek gıdaları
o yüzünden erik, fındık, cilek fazla yememelisiniz
kardeş çok kötü ağrı olceğinin anlarsın. Selahatin
doktor.

Sağlık karnesi der

Annesi ve babası

- O tıbbi sağlık karnesi evde unuttuk. An-
nesi ve babası çocuklarını Selahatin doktorunun
yanında kayıp eve gittiler ve sağlık karne-
sini alıp hastaneye Selahatin doktorun yanına
girdiler sağlık karnesi verip ilaçları yarma-
sını istediler. Selahatin doktor ağrı kesic yord.

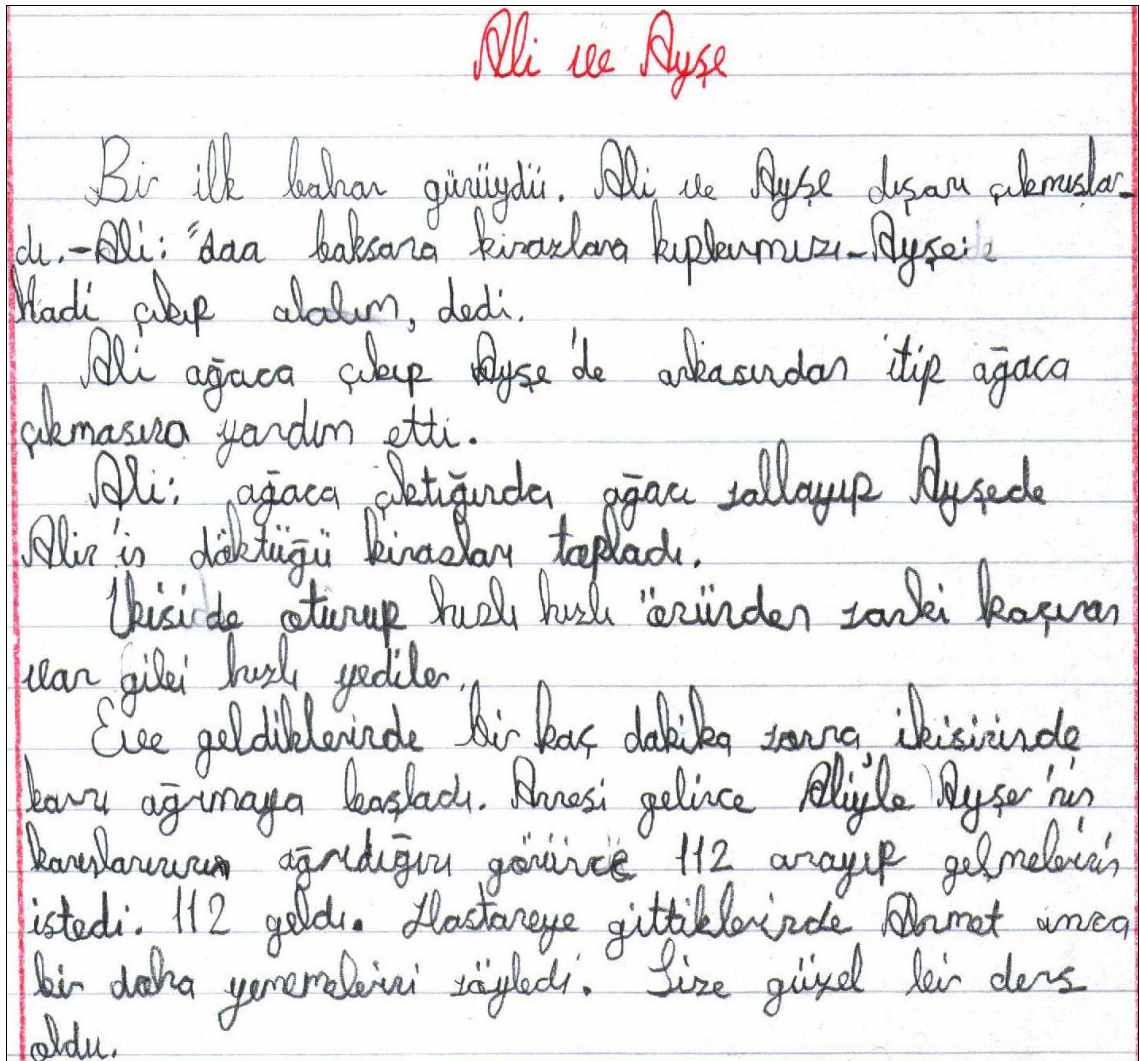
Erenaden ilaçları alıp eve gittiler. Annesi

- Çok fazla yemeyin zaten bahçede yeten
kadar var her haftada iki üç gün bir topak
yerseniz kardeş ağrımayo dedi.

Ben size yardım ederim size kendinize zar-
ar vermemeyin yeter

O.K.1'in yazmış olduğu hikâye incelendiğinde imlâ hataları olmasına rağmen iletişimi olumsuz etkilememektedir. Konusunu açıkça belirleyebilen O.K.1 giriş bölümünde olayın zamanını ve kahramanların durumunu belirtmiş, gelişme bölümünde olayı ayrıntılı olarak yazmış, sonuç bölümünde ise ders verici bir cümle ile hikâyesini bitirmiştir. Öğrenci anlatımını güçlendirmek için sıfatlara yer vermiş, görselleri ayrıntılı bir şekilde yorumlayarak anlatabilmiştir. (Örneğin Ali Merve'ye, "Düşürdüklerimi ezmeden al." demiş ve Ali kirazları şapırtıtarak, Merve ise eline almış bir şekilde yemektedir.) Öğrenci kendisine görsel olarak verilmeyen hikâyenin son kısmını tamamlamada ise ayrıntılı bir şekilde yazmıştır. Öğrenci kurguladığı hikâyede kahramanları mantıklı bir şekilde süreklilik halinde ifade edebilmiştir.

Deneyim aşamasında yer alan öğrencilere ait öğrenci yazıları ise şunlardır:



O.E.1'in Yazısı

= Ali ve Çiğdem =

Bir yaz sabahı bir evde iki çocuklar ya-
sarmış. İsimleri Ali ve Çiğdemmiş. ve sabah
Ali bir biraz ağacı görmüş Ali: "Aaa bak biraz
ağacı! Çiğdem.."
Hadi Çiğdem bana yardım et ~~de~~ ^{de} biraalane
düşünelim bir şeyelin. "Tamam, Ali - ve sonra
Ali, ağaca akınır.
Sonra Ali ağacı sallamaya başlar.
Sonra Çiğdem yenden tapanmaya başlar.
sonra Ali ağacı inmiş.
Aaa bak bir süni biraz düşünelim Çiğdem
Hadi yemeye başlayalım. - Sonra hepini
Hapur Hapur yemirler.
Eee geldik herinde ~~dan~~ ^{dan} derede baner-
lanı anmaya başlarız ve sonra Çiğdem
hemen telefona ~~baladın~~ ^{baladın} - Kala 442 merkez
acil serbirzi hemen 602'ni "Sabah" No: 44
naka ve hemen aradılar yallayın. - Sonra
aradılar gelmiş ve hastareye götürmüşler.
Sonra doktor Mehmet bey sormuş: "Siz bu-
sabah yemekten önce ne yediniz?" Ali biraz
yedik. ve sonra doktor Mehmet bey hem-
en onları uyarmış Mehmet = "Bir 3ya yedi-
ğinizde fazla yemeyin." Hastarede
çıkımlar ve bir daha fazla meyve ya-
da akur akur yememiş.
Aliyle Çiğdem bir daha çok meyve
yememişler. son. son.

O.E.2'nin Yazısı

Deneyim aşamasında yer alan yukarıdaki O.E.1 ve O.E.2'ye ait ürünler incelendiğinde öğrencilerin konuyu belirleyebildikleri, farklı cümle yapılarına yer verdikleri görülmektedir. Öğrenciler kendilerine verilen bütün görselleri kullanmamalarına rağmen anlatımlarına hayal ürünü unsurlar katmışlardır. Giriş ve sonuç bölümlerini görselden bağımsız olarak kurgulayabilmişler; özellikle O.E.2, gelişme bölümünde olayı geliştirebilmiştir. Öğrencilerde görülen yazma hataları ise büyük-küçük harfin yanlış kullanımı, bazı kelimelerin ve eklerin yanlış yazımı, harf ekleme veya çıkarma, harfleri orantılı yapmama, ayrı yazılması gereken kelimeleri

verdiği öğütle bir daha kiraz yemeyeceklerine söz vermeleri ile bitirerek bir yargı belirtmiştir.

4. 4. Okuma Grubuna Uygulanan Etkinliklerin Okuma ve Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okuma becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulandığı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin uygulama süresince, uygulanan yapılandırıcı okuma etkinliklerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında ele alınmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yapılandırıcı okuma çalışmaları yapılmıştır. Okuma grubu öğrencileri ile uygulama süresince yapılan yapılandırıcı okuma etkinliklerinde okutulan metinler, metin türleri ve eylem basamakları Tablo 4. 4.’te verilmiştir:

Tablo 4. 6.: Yapılandırıcı Okuma Çalışmasında Okutulan Metinler, Türleri ve Uygulama Basamakları

Metin Adı	Metnin Türü	Uygulama Basamağı
Orman Yetiştirmek Kolay Mı?	Bilgilendirici Metin	V. Eylem, I. Basamak
Küçük Kırmızı Balık	Hikâye Edici Metin	V. Eylem, II. Basamak
Atatürk ve İnsan Hakları	Bilgilendirici Metin	VI. Eylem, I. Basamak
Birlik Olmayınca	Hikâye Edici Metin	VI. Eylem, II. Basamak

Tablo 4. 6’da gösterilen yapılandırıcı okuma çalışmalarının, öğrencilerin okuma becerileri üzerine etkisi, öğrenci ürünleri ve okuma sürecindeki video-kamera görüntülerinin çözümlenmesi ile elde edilen veriler yardımıyla değerlendirilmiştir. Bulgular “yapılandırıcı okuma etkinliklerine ilişkin”, ve “okuma ortamında sürece ilişkin” bulgular olmak üzere iki alt başlık halinde verilmiştir.

4. 4. 1. Yapılandırıcı Okuma Etkinlikleri

Öğrencilerin Tablo 4. 7’de gösterilen okuma metinlerini anlama beceri düzeyleri, her bir okumadan sonra sorulan sorulara, öğrenciler tarafından verilen cevaplar ile değerlendirilmiştir. Öğrenci cevaplarına göre okuma düzeyleri V. eylem basamağında şu şekilde oluşmuştur:

Tablo 4. 7: Okuma Grubu V. Eylem Basamağında Okuduğunu Anlama Becerileri

Öğrenci	Hikâye edici metin		Bilgilendirici metin	
	Basit Anlama	Derin Anlama	Basit Anlama	Derin Anlama
O.K.1	% 81,25	% 91,66	% 81,25	% 87,50
O.K.2	% 68,75	% 70,83	% 62,50	% 70,83
O.E.1	% 75,00	% 87,50	% 81,25	% 91,66
O.E.2	% 62,50	% 75,00	% 75,00	% 83,33
O.E.3	% 75,00	% 70,83	% 62,50	% 75,00

Tablo 4. 7’de de görüldüğü gibi bu eylem basamağında, öğrencilerin tamamı her iki türde yapılan yapılandırıcı okuma çalışması sonucunda öğretim düzeyinde yer almışlardır.

Hikâye edici metinde cevapları metin içinde olan, basit anlama soruları içerisinde öğrencilerin anlamada güçlük çektikleri durum, olayın geçtiği zamanı bulma olmuştur. Öğrencilerin olayın zamanını bulmada verdikleri cevaplarda metinde geçen “güneş ışığı, piknik, ağaçlar” gibi ifadeleri kanıt olarak kullanmışlardır.

Aynı metinde yer alan derin anlama sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde, düzey 2 sorularında, bilgilendirici metinde, öğrencilerden birisi dışında diğerlerinin metni özetleyebildikleri ve metnin konusunu belirleyebildikleri, hikâye edici metinde ise öğrencilerin tamamının metni özetleyebildikleri ve bir öğrenci dışında tüm öğrencilerin konusunu belirleyebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin metni özetleme becerilerinin hikâye edici metinlerde, bilgilendirici metne göre daha iyi oldukları gözlenmiştir.

Derin anlamayı ölçen ve cevabı gündelik hayat ilişkisi kurmayı gerektiren düzey 3 soruları öğrenci anlamaları için önemlidir. Öğrenciler bu derin anlama sorularının ilki olan “Siz Can Dede’nin torunu olsaydınız ormana verilen zararlarla ilgili ne

söylediniz? sorusuna ormana zarar veren diğer olaylarla örneklendirebilmişlerdir. Bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

(O.K.1): “Kibrit çöplerini atmamalıyız. Sigarayı bitirip de atmalıyız ondan sonra cam kırıklarını atmamalıyız. Gidip çöp tenekesine atmalıyız. Piknik yaptığımızda kömürü sıcaklığı atarsak hemen orman yangınlarına neden olabiliriz...”

(O.E.2): “Evet. Evet. İnsanların bi orman varsa eğer etrafını telle kapamaları. Ya da tel kapattıklarında bekçi köpeklerin olması, bazı hırsızlar da gelip gece ormanları yakıyor o yüzden önlem almaları. Yüksek bir tel dikmeleri işte. Başka ne desem. Ama bir kapı olabilir oradan giriş çıkış. Ormanları korumak için yakmamalıyız. Dikkat etmeliyiz.”

Derin anlama sorularından biri olan ve gündelik hayat bağlantısı kurmayı gerektiren Küçük Kırmızı Balık metninden sonra sorulan “Gerçek hayatta Küçük Kırmızı Balığın kişiliğine benzeyen birini tanıyor musunuz?” sorusuna öğrencilerin iki tanesi sınıf arkadaşından, iki tanesi mahalle arkadaşından, bir öğrenci ise kendi arkadaş çevresinden olmayan bir kişilik ile özdeşleştirerek cevap vermiştir.

Derin anlama sorularından bir diğeri olan “Okuduğunuz metnin konusuna benzer bir metin yazmanız istenseydi neler yazardınız?” sorusuna verilen cevapları, özgün bir kurgulama yapma açısından iki grupta toplanmıştır:

a. Metne bağlı kurgulamalar,

b. Özgün kurgulamalar.

Aşağıda metne bağlı ve özgün kurgulamalar yapan öğrenci cevaplarından birer örnek verilmiştir:

(O.E.1): “Oraya başlık ilk önce orman yangını olurdu. Orman yangını olurdu. Ondan sonra orman yangını olurdu. Şöyle olurdu orman yangını, orman yangınlarının mesela sonucu diyoruz ya orman yangınları, bir tane çocuk olurdu onun adı Ali olurdu. Ali olurdu. Ondan sonra Ali olurdu. Yine

bir tane dede olurdu. Ahmet dede olurdu. Ondan sonra onlar şeye birlikte şeye giderdi gelini torunu olurdu. Pikniğe giderlerdi o pikniğe giderlerken bir tane adam görse onu izmaritini atsa onu söylerlerdi yanlışlıkla attığını öyle derdi.”

(O.K.1): *“Balık yazmam. Papağan koyarım mesela papağan denizin içine düşer. Ve onu bi tane köpek yemek ister kedi papağanı kurtarmaya çalışır ama kurtaramaz köpek onu yemeden önce kedi miyav miyav arkadaşlarına seslenir arkadaşları gelir onu tırmalar ve bir daha hiç birini yememeye başlar sevgi dolu bir şey olur insanlara yardım eder. Ve insanları bilir insanlar doğaya güzellik vermek için yaratılmıştır. Yemek için değil diye yazdım ana fikrin ortaya. Ondan sonra arkadaş olurlar hiç kavga etmezler bazılarının istedikleri oyunları oynarlar bazen de boş boş oturup yazı ya da resim çizerler.”*

(O.E.2): *“Şöyle bi hikâye kurabilir miyim? Buldum. Bir gün iki çocuk varmış Ahmet’le Ali diye. Bir gün ormana gitmişler elma toplamak için. Ya şimdi bi tane ev var evin yanında ormanın yanındaki evden elma toplamaya gitmişler. Ondan sonra işte 4- 5 adam orda ağaçları kesiyormuş derdim ağaçları kesiyormuş. Ondan sonra da Ali de Ahmet de koşmuş babalarına teyzelerine gitmişler. O adamlar ağaçları kesiyorlarmış hayvanları da öldürüyorlarmış. Ondan sonra babaları gelmiş. Ondan sonra ormanın etrafını sarmışlar gizlice gizlenmişler yazdım sonra da yakalardım. Orman, “ormanlara neden zarar veriyorsunuz?” derdim. “Onlar bize karbondioksit alıp bize oksijen veriyor” derdim. Bazı mesela sel olsa sel, “sellerden bizi koruyorlar” derdim. Bu kadar bitti.”*

O.E.1 “Orman Yetiştirmek Kolay Mı?” başlıklı okuma parçasında benzer konuda bir metin kurgulama sorusuna verdiği cevapta, orman yangını üzerinden metnini oluşturmuş; dede, çocuk, gelini ve torunuyla birlikte pikniğe gitmiştir. O.K.1 ise “Küçük Kırmızı Balık” başlıklı okuma parçasının “benzer metin oluşturma” sorusuna verdiği cevapta papağanı denize düşürerek köpek tarafından ısırılmasına yardım için kedinin seslenmesiyle insanların yardıma gelmesini kurgulamıştır. Özgün kurgulamalar

oluşturabilen O.E.2 ise ormana verilen zararı “ağaç kesen adamlar” örneğinden hareketle ele almıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının yanında, anladıklarını ifade edebilmeleri de önemlidir. Bu noktada öğrencilerin anladıklarını ifade etmede karşılaştığı sorunlar ise şunlardır:

a. Kurallı cümleler kuramama: Okuduğu metni anladığı halde bazı öğrencilerin anlatımda cümleleri kurallı bir şekilde kuramamasından kaynaklanan anlatım hataları görülmüştür. Örneğin (Ö.E.1) okuduğu metnin ana fikrini söylerken *“Ders çıkarmam gereken... Özellikle yakmamamız gerek ormanlar şey sigara içenler eğer arabalarında geziyorlarsa atmamalı söndürmeden. Dikkat etmeliyiz. Pikniğe giderken ateşlerimizi söndürmeden gitmemeliyiz. Ondan sonra gitmemeli. Gibi şeyler.”* ifadesini kullanmıştır.

b. Anlatımda kelimeleri doğru telaffuz edememe: Okuduğu metinde geçen kelimeler yanında diğer kelimeleri de doğru telaffuz edememeleri karşılaşılan ikinci bir anlatım hatasıdır. Ayrıca öğrencilerin çoğunlukla yerel ve yöresel kelimeleri kullandıkları görülmüştür.

Öğrenci cevaplarına göre okuma düzeyleri VI.ve VII. eylem basamağında şu şekilde oluşmuştur:

Tablo 4. 8: Okuma Grubu VI. ve VII. Eylem Basamağında Okuduğunu Anlama Becerileri

Öğrenci	Hikâye edici metin		Bilgilendirici metin	
	Basit Anlama	Derin Anlama	Basit Anlama	Derin Anlama
O.K.1	% 81,25	% 95,83	% 75,00	% 54,16
O.K.2	% 75,00	% 79,16	% 75,00	% 54,16
O.E.1	% 62,50	% 58,33	% 66,66	% 50,00
O.E.2	% 75,00	% 58,33	% 50,00	% 33,33
O.E.3	% 56,25	% 50,00	% 58,33	% 29,16

Tablo 4. 8’de de görüldüğü gibi VI. ve VII. Eylem basamağında uygulanan yapılandırmacı okuma çalışmalarında bilgilendirici metin derin anlamada iki öğrenci “endişe” düzeyinde yer almaktadır. Diğer öğrenciler ise bu okuma türünde basit anlamada “öğretim” düzeyinde yer almaktadır. Hikâye edici metin türünde yapılan okuma çalışmasında ise basit anlamada bütün öğrenciler “öğretim düzeyinde” yer alırken, derin anlamada bir öğrenci “bağımsız okuma” düzeyine ulaşabilmiştir.

“Atatürk ve İnsan Hakları” başlıklı bilgilendirici metinde öğrencilerin basit anlamada karşılaştıkları zorluklar cevabı metinde olan bazı detay sorularda olmuştur. Öğrenciler bu sorulara anlam olarak doğru cevap verdikleri hâlde parçadan örneklendirememişlerdir. Bunun yanında bazı sorulara ise yanlış cevap vermişlerdir. Örneğin “Parçaya göre en temel vatandaşlık hakkı nedir?” sorusuna (O.K1) “*En temel hakkımız insan hakkımız.*”, (O.E.2) ise “*Serbestlik, serbest olma, özgürlük*” şeklinde cevap vermişlerdir.

Aynı metinde öğrencilerde karşılaşılan derin anlama ile ilgili okuduğunu anlama sorunları ise; metni özetleme ve “Okuduğun metnin konusuna benzer bir metin yazsan ne yazardın” sorularında olmuştur. Metnin ana fikrini çoğu öğrenci doğru olarak bulmuştur. Özetleme sorusunda, öğrencilerden bazıları kendisine soruları “metnin uzun olması dolayısıyla hatırlamadıklarını” belirterek cevap vermiş, bazıları ise metni doğru bir sıralama olmadan anlatma yoluna gitmiştir. Örneğin (O.E.2) “*Özetleyemem yani unuttum. Uzun bir metin. Ne kadar kaldı aklımda? Atatürk özetleyemiyorum ya. İnsanların, insan haklarına. Bunun için bazı yenilikler getirdi yani Türk alfabesi getirdi bütün insanlara sonra bir sürü icatlar çıktı.*” şeklinde, (O.K.2) ise “*Atatürk ve insan hakları nasıl desem Atatürk en çok özgürlüğe ve insan haklarına önem veriyormuş. Bunun için halka duyurmuş olabilir mi? halka duyurmuş olabilir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Bu eylem basamağında öğrencilerin hikâye edici metinleri anlama becerilerinin hem basit anlama düzeyinde hem de derin anlama düzeyinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Hikâye edici metindeki gerçek dışı, olağanüstü veya abartılı söz ve durumları ise tüm öğrencilerin belirleyebildikleri görülmüştür.

Öğrencilerin cevabı metin içinde olan basit anlama ile ilgili sorularda karşılaştıkları zorluk metinle ilgili detay sorularda olmuştur. Örneğin “Kuşlar arasında birliğin neden bozulduğu” ile ilgili geçen konuşma şu şekildedir:

Öğretmen: *Güzel aferin. Peki kuşlar arasında ilk tuzığa düştüklerinde bir birlik vardı. Sonra aralarındaki birlik dayanışma bozuluyordu nasıl bozulmuştu?*

(O.K.1): *Bi bölümü göle, bi bölümü şeye*

Öğretmen: *Bataklığa*

(O.K.1): *Bataklığa götürerek*

Öğretmen: *Diğerleri de ?*

(O.K.1): *Diğerleri de bi ormana*

Öğretmen: *Gidelim demiş.*

(O.K.1): *Gidelim demişti en çok sığınacağımız yer orası demişti.*

Öğretmen: *Ormana gidelim diyenler niçin öyle demişti?*

(O.K.1): *Evet ormana gidelim diyenler.*

Öğretmen: *Bataklığa gidelim diyenler niye oraya gidelim demişti?*

(O.K.1): *Orda yiyecek vardır. Göle gidelim demişlerdir orada da kurbağa vardır*

Öğretmen: *Kurbağalar var onlardan yeriz diye düşünmüşler böylelikle aralarındaki birlik?*

(O.K.1): *Bozulmuş.*

Yukarıdaki konuşmada, öğrenci kendisine sorulan soruya hemen cevap verememiş, öğretmen yardımı ile doğru sayılabilecek cevaplar verebilmiştir. Yapılandırıcı okuma çalışmalarında öğretmen-öğrenci konuşmaları çok önemlidir. Yapılandırıcı okuma çalışmalarının yapıldığı uygulamalarda öğrencilerin hatırlayamadıkları yerlerde, öğretmenin az da olsa yaptığı cesaretlendirici ya da ipucu verici konuşmaları öğrenciyi cevap vermede motive etmektedir.

Aynı metinde derin anlama becerisinin ölçüldüğü “Güvercinlerin yerinde siz olsaydınız düştüğünüz bu durumdan kurtulmak için neler yapardınız?” sorusuna bir öğrenci dışında tüm öğrenciler metinden bağımsız cevaplar verebilmişlerdir. Öğrenci cevaplarında; O.K.1 çoğunluk kararı almayı, O.E.1 birlikte karar almayı başaramayacak olursa ikna yoluna gitmeyi, O.K.2 başkan seçip birliğin dağılmaması için saçma da olsa

başkanın dediğini yapmayı ve herkesin fikrini alıp fikirleri oylayacaklarını söylemişlerdir.

Öğrencilerin derin anlama sorularında zorlandıkları durum ise “konusu okudukları metne benzeyen” benzer bir metin oluşturma olmuştur.

4. 4. 2. Yapılandırıcı Okuma Ortamında Süreç

Okuma grubu ile gerçekleştirilen yapılandırmacı okuma çalışmalarında okuma öncesi okuma kuralları ile ilgili “ön bilgilerini harekete geçirmek kazanımıyla” (bkz. Ek. 5, Kazanım 1, 3 ve 36) ilişkili olarak, konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek için hazırlık aşamasında görsellerden hareketle her bir öğrenci ile konuşmalar yapılmıştır. Bu konuşmalarla öğrenciler okuma amacına yönelik bilgilendirilmiştir.

Eylem izleme komitesi tarafından da öğrencilerde okumaya hazırlık için yapılması önerilen bu konuşmaların, özellikle bilgilendirici metinlerde okuma ve anlamlandırmada öğrencilere kolaylık sağlayacağı fikri ön plana çıkmıştır. Hikâye edici metinlerde de benzer şekilde öğrencilerde okumaya istekli olmalarının da sağlandığı bu konuşmalardan bazı örnekler şöyledir:

Bilgilendirici Metinler İçin Öğretmen ile O.K.1 Arasındaki Diyalog:

Öğretmen: ...Tamam şimdi bugün başka bir metin okuyacağız. Ama o başka metini okumadan önce biraz konuşalım. Önümüzde bir bayram var onun adı ne? Gelecek ay olacak bir bayram Nisan ayında?

(O.K.1): 23 Nisan Egemenlik ve Çocuk Bayramı

Öğretmen: 23 Nisan’da ne olmuş?

(O.K.1): 23 Nisan’da Atatürk çocuklara bugünü armağan etmiş ondan sonra

Öğretmen: Bayram olarak

(O.K.1): 23 Nisan’da ne olmuştu ya

Öğretmen: 23 Nisan 1920?

(O.K.1): 1920

Öğretmen: Meclis mi açılmıştı meclis mi toplanmıştı?

(O.K.1): Türkiye Büyük Millet Meclisi açılmıştı.

Öğretmen: Mecliste kimler var kimler olur?

(O.K.1): Atatürk ölmeden önce Atatürk vardı herhalde

Öğretmen: Şimdi düşün şimdi?

(O.K.1): Meclis

Öğretmen: Mecliste kimler var?

(O.K.1): Başbakan

Öğretmen: Başka?

(O.K.1): Üyeler diyecem ama

Öğretmen: Üyelere ne diyorduk biz?

(O.K.1): Milletvekili

Öğretmen: Milletin seçtiği vekiller var. Atatürk zamanında da mecliste milletvekilleri varmış. Onlara ne deniyormuş biliyor musun?

(O.K.1): Ney?

Öğretmen: Mebus.

(O.K.1): Mebus

Öğretmen: Daha önce bu kelimeyi duymuş muydun?

(O.K.1): Duymadım.

Öğretmen: Birazdan okuyacağımız metinde var bu kelime. Mebus görünce aklına ne gelecek demek ki?

(O.K.1): Milletvekili

Öğretmen: Evet. Şimdi ben sana metni vereyim.

(O.K.1): Onu nasıl okuycam?

Öğretmen: Önce bir incele hemen okuma. Resimde ne görüyorsun?

(O.K.1): Atatürk.

Öğretmen: Atatürk. Nasıl giyinmiş

(O.K.1): Kravatlı takım, sağa bakıyor, saçlarını arkaya yatırmış.

Öğretmen: Taramış

(O.K.1): Hıhı.

Öğretmen: Metnin başlığı ne?

(O.K.1): 23 Nisan Bayramımız

Öğretmen: Tamam şimdi metni okuyabiliriz. Şöyle dikkatlice oku.

Bilgilendirici Metin İçin Öğretmen ile O.E.3 Arasındaki Diyalog:

Öğretmen: ... Önümüzdeki ay bir bayram var. Ne o bayram o bayramın adı ne?

(O.E.3): Önümüzdeki ay?

Öğretmen: Nisan ayında

(O.E.3): Ha 23 Nisan.

Öğretmen: 23 Nisan 'da ne olmuş?

(O.E.3): 23 Nisan 'da Çocuk Bayramı. Atatürk bunu armağan etmiş. O bayram gelince hep böyle okullarda oyunlar oynanır 23 Nisan oyunları hep böyle çalışmalar oluyor. Ben bu kadar biliyorum.

Öğretmen: Peki 23 Nisan tarihini tam olarak hatırlıyor musun? 1900 kaç?

(O.E.3): 1900 tam olarak hatırlamıyorum.

Öğretmen: 1920

(O.E.3): 20

Öğretmen: 23 Nisan 'da bayram olmasının dışından ve Atatürk'ün çocuklara bugünü bayram olarak armağan etmesi dışında başka bişey biliyor musun 23 Nisan 'la ilgili?

(O.E.3): 23 Nisan... hep böyle. bi de genç bayramı yapmış Atatürk.

Öğretmen: O da 19 Mayıs değil mi?

(O.E.3): Evet 19 Mayıs.

Öğretmen: 23 Nisan 'da Türkiye Büyük Millet Meclisi toplanmış 23 Nisan 1920 'de. Mecliste kimler olur?

(O.E.3): Atatürk olur.

Öğretmen: Günümüz için düşün mecliste kimler var?

(O.E.3): Siyaset adamları

Öğretmen: Halkın seçtikleri kişilere ne diyoruz biz?

(O.E.3): Siyaset mi diyoruz?

Öğretmen: Siyasetçi ya da?

(O.E.3): Milletvekili.

Öğretmen: Milletvekilleri var mecliste onun dışında bakan var başbakan var değil mi orada başka görevliler de var. Hiç gittin mi buradaki meclise? Geziyle falan gittiniz mi eski meclise yeni meclise?

(O.E.3): Yok hiç gitmedik ama biz bi kere bi yere gittiydik Atatürk'ün böyle heykelini yapmışlar.

Öğretmen: Anıtkabir miydi yoksa?

(O.E.3): Yo böyle konuşuyorlar bi de sıra vardı.

Öğretmen: Orası olabilir mi kaçınıcı sınıfta gitmiştiniz oraya?

(O.E.3): Yo kaçınıcı sınıfta değil ailemle gitmiştim.

Öğretmen: Tamam. Eskiden milletvekillerine ne deniyormuş biliyor musun? Mebus duydun mu bu kelimeyi mebus?

(O.E.3): Hayır hiç duymamıştım.

Öğretmen: Birazdan okuyacağın parçada bu kelime geçiyor. Görünce şaşırma milletvekili demek anlamı o. Tamam. Şimdi 23 Nisanla ilgili bir metin okuyacaksın. Bu sefer başlığıyla da dikkatli oku. Şimdi kimi görüyorsun orda?

(O.E.3): Atatürk'ü görüyorum

Öğretmen: Atatürk ne yapmış Atatürk hakkında neler diyebilirsin?

(O.E.3): Atatürk hakkını böyle savaş için kullanmış. Onun için böyle on beş yaşlarında fazla savaş askeri yokmuş. On beş yaşlarında çocuklar varmış sonra beraber böyle savaş yapmışlar. Sonra böyle çok böyle zor şeyleri oluyormuş. Yemekleri böyle çok kötüymüş çorba morba varmış kurtlu çorba. Sonra burada bazı yemekler de olmuyormuş. Bu kadar.

Öğretmen: Evet. Parçayı okuyabilirsin.

Yukarıdaki konuşma metinleri okuma öncesi öğrencilerin ilgilerini konuya çekmek için yapılan çalışmaları göstermesi açısından önemlidir. Yapılandırıcı okuma çalışmalarında sınıf içinde öğretmenlerin öğrencilerle konu hakkında konuşmaları anlama becerilerini geliştirmek için önemli bir araçtır.

Yukarıdaki öğrenci söylemleri incelendiğinde öğrencilerin bilgilendirici metinlerde, bazı bilgileri işe katmada önceki bilgilerini kullandığı görülmektedir. Özellikle, ön bilgiler ve konuya karşı ilgileri, okuduğunu anlama becerilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyerek, farklı bakış açılarını yakalayabilmelerini sağlamaktadır. Yukarıdaki söylemlerde, kendisine sunulan resimlerden hareketle bilgilendirici metnin içeriğine ilişkin konuşmalar yapılan öğrencilerde meclis ve Atatürk ile ilgili geçmiş yaşantıları ve ön bilgileri görülmektedir. (O.K.1'in mecliste başbakan ve üyelerin bulunduğunu, O.E.3'ün Anıtkabir ve Atatürk ile ilgili aklında kalanlar.) Öğrencilerin bu ön bilgilerini hareke geçirme, okuduklarını anlamada etkili olmaktadır.

Aşağıda hikâye edici metinlerde gerçekleşen öğrenci söylemleri yer almaktadır.

Hikâye Edici Metin İçin Öğretmen ile O.E.1 Arasındaki Diyalog:

Öğretmen: ...Şimdi orman diyince aklına ne geliyor?

(O.K.2): Benim mi orman hayvanlar aklıma geliyor.

Öğretmen: Başka?

(O.K.2): Avcılar aklıma geliyor.

Öğretmen: Başka?

(O.K.2): Ağaçlar.

Öğretmen: Evet asıl önce ne aklına gelmesi lazım ağaçlar olmadan orman olur mu?

(O.K.2): İı, olmaz.

Öğretmen: Olmaz. Peki bir ağaç ne kadar sürede yetişiyordur sence? Kaç yıl geçmesi gerekiyordur?

(O.K.2): 3 ay

Öğretmen: Ay mı yıl mı?

(O.K.2): Yıl.

Öğretmen: Mesela biz bahçeye kayısı çekirdeği diksek veya çekirdek olarak atsak ne kadar sürede ağaç olur o? Ne kadar sürede meyve verir? Uzun zaman geçmesi gerekiyor değil mi?

(O.K.2): Hı hı.

Öğretmen: Peki insanlar ormanlardan nasıl yararlanıyorlar?

(O.K.2): Nasıl

Öğretmen: Yararlanıyorlar?

(O.K.2): Piknişe gidiyorlar bazen ormana.

Öğretmen: Güzel.

(O.K.2): Ama bazen ormana giderken ateşlerini söndürmüyorlar. Orman yangınları çıkıyor. Öyle ondan sonra

Öğretmen: Başka? Ormanların ne gibi yararları var?

(O.K.2): Ormanlar bize oksijen veriyor ağaçlar.

Öğretmen: Başka?

(O.K.2): Ondan sonra

Öğretmen: Mesela etrafımızda kullandığımız eşyalardan neler ağaçlardan yapılıyor?

(O.K.2): *A şey mesela pusula ağaçlardan kaybolduğumuzda. Ağaçtan kağıt yapılıyor öyle.*

Öğretmen: *Başka?*

(O.K.2): *Başka yok.*

Öğretmen: *Peki kağıt kalem kitaplar sence neden yapılıyor?*

(O.K.2): *Ağaçtan. Masalar.*

Öğretmen: *Peki evde neler ağaçtan yapılıyor?*

(O.K.2): *Yine tekrar kağıt kalem silgi ondan sonra vitrin oluyor sandalye tahta sandalye oluyor masa.*

Öğretmen: *Gibi şeyler hep ormanlardan ağaçlardan yapılıyor. Peki bir şey diyeceğim orman yangınları oluyor değil mi?*

(O.K.2): *Hı hı bunu haberde izlemiştim böyle baya bi söndüremedi üç saat geçti söndüremediler.*

Öğretmen: *Peki ormanları insanlar bazen özellikle yakıyor bazen de yanlışlıkla yakıyorlar. Özellikle niçin yakmış olabilirler insanlar?*

(O.K.2): *Özellikle mesela ormanları sevmedikleri için olabilir ve yahut da istemedikleri için olabilir.*

Öğretmen: *Tarla falan yapmak için olabilir mi? Çünkü orman yanınca oraya bir toprak çıkacak değil mi?*

(O.K.2): *Olur.*

Öğretmen: *Veya ev yapmak için falan olabilir mi orman yakıp yerine ev yapmak?*

(O.K.2): *O da olur.*

Öğretmen: *Öyle evler. Peki yanlışlıkla yakılan orman yangınlarının nedenleri neler?*

(O.K.2): *Onu bazıları sigara içiyor orada onlar da atıyorlar.*

Öğretmen: *Söndürmeden atıyorlar?*

(O.K.2): *Onun için bazen yangınlar çıkıyor yanlışlıkla piknik yaparlarken de orda şey yapıyorlar piknik yaparken orda ateş yakıyorlar ısınmak için ama ateşi söndürmüyorlar. Çok az bişey söndürüyorlar o ateşi de iyice büyüyor orman yangınlarına sebep çıkıyor.*

Öğretmen: *Peki cam kırıkları da orman yangınına neden olur mu?*

(O.K.2): *Hı hı.*

Öğretmen: *Nasıl oluyor?*

(O.K.2): *Cam kırıkları güneşe vuruyor güneş de onu şey yapınca alev alıyor.*

Öğretmen: *Mercek gibi mi yapıyor yani?*

(O.K.2): Mercek?

Öğretmen: Hani mercekle yangının çıkarıldığını biliyor muydun sen?

(O.K.2): ııı

Öğretmen: Hani böyle merceği tutuyorsun bir kağıdın üzerine. Açık bir havada güneşli bir havada sonra o kağıdı o mercek yakıyor. O deneyi yaptınız mı Fen Bilgisi dersinde?

(O.K.2): ııı. Daha yapmadık.

Öğretmen: İşte bu cam kırıkları da onun gibi oluyor.

(O.K.2): Bazıları da orman...

Öğretmen: Güneş ışınlarından mercek etkisi görüyor ve odaklaştınca ışık oradan yangın çıkıyor kurumuş otlar varsa bir de etrafta

(O.K.2): Bazıları da içki şişeleri atıyor ormana.

Öğretmen: Evet evet şişelerini kırıp atıyorlar.

(O.K.2): Bizim orda da var bi tane Biz orda görmedik de orda şeyin gibi gidiyorduk karşıya geçtim korktum bişey yapar diye bi de tehdit ediyor adamları

Öğretmen: Yani gelişigüzel atılan şişe parçaları da orman yangınına neden oluyormuş. Tamam şimdi metni okumaya geçebiliriz. Seslice oku.

(O.K.2): Okuyayım mı?

Öğretmen: Evet başlayabilirsin.

Hikâye Edici Metinler İçin Öğretmen ile O.E.2 Arasındaki Diyalog:

Öğretmen: Orman deyince aklına ne geliyor?

(O.E.2): Hayvanlar.

Öğretmen: Başka?

(O.E.2): Kuşlar, avcı geliyor. metin İşte işlediğimiz

Öğretmen: Daha önce okuduğumuz metin.

(O.E.2): Evet onlar geliyor sonra işte fareler geliyor sincaplar işte bütün hayvanlar

Öğretmen: Detaylar mı geliyor?

(O.E.2): Ağaçlar

Öğretmen: Güzel. Orman deyince asıl aklımıza gelmesi gerekenler.

(O.E.2): Çimenler, ağaçlar

Öğretmen: Ağaçlar. ne tip ağaçlar var?

(O.E.2): Şey..

Öğretmen: Bildiğin ağaç türleri var mı?

(O.E.2): Meyve ağacı olmaz.

Öğretmen: Güzel. Ormanda meyve ağacı olmaz ne ağaçları olur?

(O.E.2): Şey çam ağacı.

Öğretmen: Çam ağacı.

(O.E.2): Çam bizim orda var ormanda çok. Öbürü şey

Öğretmen: Çok fazla ağaç olur diyeyim mi?

(O.E.2): Çok fazla.

Öğretmen: Peki bir ağaç sence kaç yılda yetişiyordur. Bir tahmin et.

(O.E.2): 2 ya da 3 yok.

Öğretmen: Hiç meyve fidanı diktin mi?

(O.E.2): Bi kere diktim.

Öğretmen: Hemen ertesi gün büyüdü mü? Meyve verdi mi?

(O.E.2): Yok u.

Öğretmen: Kaç yıl gerekiyordur sence?

(O.E.2): 2 yıl olabilir mi?

Öğretmen: Daha fazla?

(O.E.2): 4

Öğretmen: Yani ağacına göre değişir.

(O.E.2): Ya da 5

Öğretmen: Ama kolay kolay yetişmiyor değil mi bir ağaç?

(O.E.2): Evet.

Öğretmen: Onun için ne yapmak lazım?

(O.E.2): Bi kere dikmiştim sabah kalktım yok. Bir ay bekledim birazcık çıkıyordu sonra 2 3 yıl mı ne olmuştu çıktı şu kadar mı ne olmuştu daha büyümedi.

Öğretmen: Peki insanlar ormanlardan nasıl yararlanır.

(O.E.2): Orda piknik yapabilirler.

Öğretmen: Güzel.

(O.E.2): Ama bazı çocuklar var ormanları yakıyorlar.

Öğretmen: Evet. Neler orman yangınlarına neden oluyor?

(O.E.2): Mesela ormanda cam varsa güneş cama yansıtıyorsa ondan olabilir.

Öğretmen: Nasıl oluyor o iş?

(O.E.2): Şimdi ben de pek fazla bilmiyorum ama mesela cam tam güneşe doğruysa

Öğretmen: Hı hı.

(O.E.2): *Ondan cam yanıyor çok sıcak oluyor bizim ordaki ormanda otlar yaz gelince sarı sarı kuru o yüzden ormana sebep oluyor.*

Öğretmen: *Daha çabuk yanıyor.*

(O.E.2): *Evet.*

Öğretmen: *Başka neler yangına neden olur?*

(O.E.2): *Bazı çocuklar geliyor kibrit atıyor. Mesela bizim mahalledeki mete, şey benim kardeşim daha küçüktü. Yakamazsın dedi.*

Öğretmen: *Oyun oynarken*

(O.E.2): *Yo oyun gibi değil. Elinde kibrit vardı Mete'nin. Ondan sonra benim kardeşim de 4 5 yaşındaydı bilmiyordu daha. Ondan sonra yakamazsın yakamazsın dedi ondan sonra işte yakamazsın dedi Mete kibriti aldı ormana attı yandı. Beş on tane itfaiye geldi. Sonra bi ev yanacaktı. İşte itfaiye geldi söndürdü Metehan polis dedi ki kim yaktı burayı. Onların annesi de dedi ki söylemeyin bakın dedi.*

Öğretmen: *Yani daha dikkatli olmak gerekiyor değil mi? peki pikniğe gidenler de orman yakabilir değil mi?*

(O.E.2): *Yakabilir.*

Öğretmen: *Nasıl oluyor o?*

(O.E.2): *Diyelim mangal yaktılar. Şu serpme şeyi var ya kağıt atılırsa eğer kağıdın parçası o şeyden*

Öğretmen: *Kıvılcım gidebilir.*

(O.E.2): *Evet kıvılcım gidebilir evet.*

Öğretmen: *Veya söndürülmemiş mangal.*

(O.E.2): *Söndürülmemiş mangal evet. Biz de mangal yaktık ormanda söndürdük*

Öğretmen: *Tamam. Dikkat etmek gerek.*

(O.E.2): *Söndürdük su üstüne döktük.*

Öğretmen: *Peki yanmış bir yerle yanmamış orman sen hangisini tercih ederdin? Boş tepeler var yangından sonra simsiyah olmuş.*

(O.E.2): *Bizim ora şey yemyeşil.*

Öğretmen: *Ormanlık alan.*

(O.E.2): *Evet ormanlık alan.*

Öğretmen: *Düzgün gözükmüyor değil mi hoş gözükmüyor?*

(O.E.2): *Evet çünkü yanmış bir orman orda hiç bişey yapamayız. Orası hep küldür toz duman. Yani yeşil tercih ettiğim şey olmasa oraya insanlar top oynamaya voleybol oynamaya mangal yapmaya gidebilir.*

Öğretmen: Peki insanlar ağaçlardan başka nasıl yararlanır? Piknik yapmak gölgesinde durmaktan başka? Günlük kullandığımız eşyalar arasında ağaçtan yapılan şeyler var mı?

(O.E.2): Var.

Öğretmen: Neler?

(O.E.2): Bizim sağlığınıza şey neydi

Öğretmen: Oksijen?

(O.E.2): Hah karbondioksit alıyorlar.

Öğretmen: Aferin.

(O.E.2): Oksijen veriyorlar. Tam onu söylüycektim.

Öğretmen: Güzel. Peki şöyle bir etrafınıza baktığınızda insanlar ağaçlardan yapılmış şeyleri eşyaları kullandığını görüyoruz. Neler mesela?

(O.E.2): Evet. kağıt.

Öğretmen: Güzel kağıt başka?

(O.E.2): Ağaçlardan dolap

Öğretmen: Dolap.

(O.E.2): Dolap olabilir sıra. Masa sıra ondan sonra..

Öğretmen: Peki insanlar bu ağaçları gelişi güzel kesmesi, kesmeli mi?

(O.E.2): Evet

Öğretmen: Gelişigüzel? Yoksa?

(O.E.2): Yok. Gelişi derken?

Öğretmen: Yani rastgele mi kesmesi lazım kafasına göre.

(O.E.2): Yok.

Öğretmen: Nasıl kesmesi lazım? İlla ormanları kesmek gerekiyorsa?

(O.E.2): Kesmek. Ama şöyle de olabilir. Aniden tümünden kesmiş de olabilir aceleleri varsa.

Yukarıdaki konuşmalarda görüldüğü gibi öğrenciler konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmede bilgilendirici metne göre daha fazla fikir üretebilmişlerdir. Öğrencilerin bu metin türünde yapılan okuma öncesi konuşmalarda konu ile ilgili konuştukları görülmüştür. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, öğrencilerin özellikle öğretmenin küçük ipuçları vermesi ve cesaretlendirici sözler söylemesi ile konuyu derinleştirebildikleri görülmektedir.

Okuma öncesi yapılan bu konuşmalarda, O.E.2'nin bazı konuşmalarında görüldüğü gibi, çağ çocuğunun bir özelliği olan hayalci düşünmenin örnekleri görülebilir. Bu tip düşünme süreçleri öğrencilerin okuduklarını anlamalarında olumsuz yönde etkili olabilir. Burada öğretmenin hayal ürünü olabilecek ifadeleri öğrenciye uygun bir şekilde sezdirmesi önemlidir.

4. 4. 3. Yapılandırıcı Okuma Ortamında Yazma Becerilerinin Gelişimi

Okuma grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimine etkisi olduğu düşünülen anlama etkinlikleri ve bu etkinliklerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine olan etkisi bu başlık altında ele alınmıştır. Tablo 4. 9'da okuma grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası, kendini tanıtan yazı ve görselden hikâye oluşturma etkinliklerindeki yazılı anlatım beceri düzeyleri verilmiştir.

Tablo 4. 9. Okuma Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazılı Anlatım Becerileri

Öğrenci/ Düzy	Kendilerini Tanıtıcı Yazı		Görselden Hikâye Oluşturma	
	DBT- I	DBT-II	DBT-I	DBT-II
O.E.1	Gelişim	Deneyim	Gelişim	Deneyim
O.E.2	Gelişim	Gelişim	Yoğunlaşma	Deneyim
O.E.3	Başlangıç	Gelişim	Başlangıç	Yoğunlaşma
O.K.1	Deneyim	Süreci Kavrama ve Geliştirme	Deneyim	Süreci Kavrama ve Geliştirme
O.K.2	Gelişim	Deneyim	Deneyim	Deneyim

DBT-I: Düzey Belirleme Testi I

DBT-II: Düzey Belirleme Testi II

Tablo 4. 9'da da görüldüğü gibi okuma grubu öğrencilerinin kendini tanıttıcı yazı yazma kategorisinde uygulama sonrası yazılı anlatım düzeyleri uygulama öncesi yazılı anlatım becerilerine göre, bir öğrenci hariç (O.E.2), daha yüksektir. Buna göre O.E.1, uygulama öncesinde ikinci düzey olan gelişim aşamasından dördüncü düzey olan deneyim aşamasına yükselmiştir. O.E.3 birinci düzey olan başlangıç aşamasından ikinci düzey olan gelişim aşamasına, O.K.1 dördüncü aşama olan deneyim aşamasından beşinci ve en üst yazma düzeyi olan süreci kavrama geliştirme aşamasına, O.K.2 ise ikinci aşama olan gelişim aşamasından dördüncü aşama olan deneyim aşamasına

yükselmiştir. O.E.2'nin kendini tanıtan yazı yazma kategorisinde yazılı anlatım düzeyinde gelişme olmamıştır.

Tablo. 4. 9'a göre okuma grubu öğrencilerinin görselden hikâye oluşturma kategorisinde uygulama sonrası yazılı anlatım düzeyleri uygulama öncesi yazılı anlatım düzeylerine göre, bir öğrenci hariç (O.K.2), daha yüksektir. Buna göre, O.E.1 uygulama öncesinde ikinci aşama olan gelişim aşamasından dördüncü aşama olan deneyim aşamasına yükselmiştir. O.E.2 üçüncü aşama olan yoğunlaşma aşamasından dördüncü aşama olan deneyim aşamasına, O.E.3 birinci aşama olan başlangıç aşamasından üçüncü aşama olan yoğunlaşma aşamasına, O.K.1 ise dördüncü aşama olan deneyim aşamasından en üst yazma düzeyi olan süreci kavrama ve geliştirme aşamasına yükselmiştir. O.K.2'nin görselden hareketle hikâye oluşturma etkinliğinde uygulama öncesi ve sonrası yazılı anlatım düzeyinde gelişim olmamıştır.

Okuma grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerindeki bu gelişimine neden olan faktörlerin aşağıdaki etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir:

a. Anlama sorularının cevaplanmasına yönelik yapılan öğretim:

Okuma grubu öğrencilerine uygulama sürecinde, tanıma ve düzey belirleme etkinlikleri de dahil olmak üzere, 8 tane hikâye edici 8 tane de bilgilendirici metin olmak üzere toplam 16 metin okutulmuş ve okuma sonrası öğrencilere anlama soruları yöneltilmiştir. Anlama soruları tüm etkinliklerde aynı sırada sorulmuştur. Anlama sorularının cevaplanmasıyla ilgili öğrencilere iki ders saati (40'+40') öğretim yapılmıştır. Bu kapsamda başlık-içerik ilişkisi, hikâye unsurları (5N, 1K), özetlemede dikkat edilecek hususlar, ana fikir ve konu bulma, tahmin becerilerinin kullanılması gibi bir dizi etkinlik yapılmıştır. Bu etkinliklerin özellikle görselden hikâye oluşturma becerilerinin gelişiminde olmak üzere her iki yazı türünde de etkili olduğu düşünülmektedir.

b. Metin yapılarına ilişkin yapılan öğretim:

Okuma grubu öğrencilerine, hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde, metin yapılarına ilişkin iki ders saati (40'+40') öğretim yapılmıştır. Bu kapsamda her iki

metin türünde de; başlık-içerik ilişkisi, olay, yer, zaman, sebep-sonuç ilişkisi, anlatım özellikleri, konunun ele alınış biçimi, yazarın bakış açısı, yazının yazılış amacı, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl oluşturulduğuna yönelik her iki metin türünün de benzeşen ve ayrışan yönlerini içeren bir dizi etkinlik yapılmıştır. Bu etkinliklerin özellikle görselden hikâye oluşturma becerilerinin gelişiminde olmak üzere her iki yazı türünde de etkili olduğu düşünülmektedir.

c. Metnin görsellerinin yorumlanmasına yönelik yapılan öğretim:

Okuma grubu öğrencilerine, metin görsellerinin metinle ilişkisine yönelik iki ders saati (40'+40') öğretim yapılmıştır. Bu kapsamda, görselden hareketle içeriğin tahmin edilmesi, görsellerin bulunduğu yer, görsel yorumlamada dikkat edilecek hususlar, görsellere dikkatli ve detaylı bakma, okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası görselleri kullanma, hangi görselin metnin hangi bölümüyle ilgili olduğu (giriş, gelişme ve sonuç) gibi bir dizi etkinlik yapılmıştır. Bu etkinliklerin özellikle görselden hikâye oluşturma becerilerinin gelişiminde olmak üzere her iki yazı türünde de etkili olduğu düşünülmektedir.

d. Ana fikir ve konu bulma becerilerinin gelişimine yönelik yapılan öğretim:

Okuma grubu öğrencilerine uygulanan Düzey Belirleme Testi I sonuçlarına göre, öğrencilerin en çok okunan metnin konusu ve ana fikrini bulmada zorlandıkları gözlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere okunan metinde başlık, ana fikir ve konu bulma becerilerinin gelişimine yönelik iki ders saati (40'+40') öğretim, iki ders saati de (40'+40') alıştırma olmak üzere toplam 4 ders saati uygulama yapılmıştır. Bu kapsamda, metinde doğrudan var olan ana fikir cümlesini bulma, dolaylı verilen ana fikir cümlesini bulma, metinde verilmeyen ancak çıkarım yapmayı gerektiren durumlarda ana fikrin tespiti, metnin bölümlerinin yardımcı fikirlerinin bulunması ve bu yardımcı fikirlerden ana fikre ulaşma, ana fikirden hareketle konuyu tespit etme, okunan metne başlık bulma gibi bir dizi etkinlik yapılmıştır. Bu etkinliklerin özellikle görselden hikâye oluşturma becerilerinin gelişiminde olmak üzere her iki yazı türünde de etkili olduğu düşünülmektedir.

Planlanan eylem basamaklarında, öğrencilerde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği ana fikir ve başlık bulma etkinliklerinde, yapılandırıcı yaklaşımın en önemli kısımlarını oluşturan “sınıf içi konuşmalar” ve “sınıf içi öğretmen-öğrenci diyalogları” şeklinde ders işlenmiştir. Buna göre V. Eylem basamağının 3. uygulaması olarak öğrencilere yaptırılan okuduğunu anlama etkinliğinden hareketle yazma çalışmalarına ilişkin bulgular saptanmıştır. Bu basamakta “sınıf içi konuşmalar” ve “sınıf içi öğretmen-öğrenci diyalogları” şeklinde işlenen derste öğrencilere dört paragraf verilmiş ve her bir paragrafın ana fikrini yazmaları istenmiştir. Aşağıda her bir öğrencinin ana fikir bulma etkinliğinde yazmış oldukları yazılardan örnekler görülmektedir.

O.K.1.'in Yazısı

Ana fikir: Arkadaşlarımızı kırmak içi istedikler yapmak.

O.E.1.'in Yazısı

Arkadaşlarımızı kırmamak gerekir.

O.K.2.'nin Yazısı

Ana fikir: Arkadaşlarımızı kırmamak gerekir ve onların dediklerini yapmamız gerekir.

O.E.2.'nin Yazısı

Ana fikir: Eğer Arkadaşlarımız bir ayı oynuyorsa onda o ayı oynamamız gerekir.

O.E.3.'ün Yazısı

1'inin ismiyle bir ayı oynamak

Yukarıda öğrenci yazılarından örneklerin verildiği durumda da görüldüğü gibi öğrencilerden birisi hariç diğerleri ana fikri doğru olarak belirleyebilmişlerdir.

Öğrenci yazılarında biçim okunabilirlik olarak harf orantılarına iki öğrenci dışında dikkat edilmiştir. O.E.1 harf orantılarında kabul edilebilir düzeyde yazarken,

O.E.3 belirgin bir şekilde harf orantılarına dikkat etmeden yazmıştır. Harfleri kurallarına uygun şekilde yazma durumlarında ise öğrenciler bir öğrenci dışında (O.E.3) kabul edilebilir düzeydedir.

Öğrenci yazılarının içeriğine bakıldığında ise hikâye edici bir metnin ana fikrini bulurken, iki öğrenci (O.E.2 ve O.E.3) ana fikri “metin içinde bulma” eğiliminde, üç öğrenci ise (O.K.1, O.K.2 ve O.E.1) “metinden uzaklaşıp çıkarım yapma” eğiliminde oldukları görülmektedir. Buna göre okuma grubu öğrencilerinden O.K.1, O.E.1 ve O.K.2 okuduğu hikâye edici bir metnin ana fikrini; *Arkadaşlarımızı kırmamak için istediklerini yapmalıyız, Arkadaşlarımızı kırmamak gerekir, Arkadaşlarımızı kırmamak gerekir ve onların dediğini yapmalıyız*, şeklinde çıkarım yapma yoluyla, öğrenci ise (O.E.3 ve O.E.2); *Birinin ısrarıyla bir oyunu oynamak, Eğer arkadaşlarım ve bir oyun oynuyorsam ve o oyunu sevmiyorsam onları kırmamak* şeklinde ana fikri metin içinde arama eğilimine girmiştir.

VI. Eylem basamağının 3. uygulaması olarak öğrencilere bir dizi hikâye edici ve bilgilendirici paragraf (bkz. Ek.19, 20) verilmiş ve bu öğrencilerden paragrafların başlığı ile ana fikirlerini bulmaları ve yazmaları istenmiştir. Cevaplar hem sözlü hem de yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilerin buldukları ana fikir ve başlıklardan örnekler aşağıda verilmiştir:

O.K.1.’in Yazısı

Başlık: *Yarınlar Çocuk Tom*
 Anafikir: *Bu kumpis ana babaya ya telastırmak
 işi değildir.*

Başlık: *Mimar siner*
 Anafikir: *Her ne olursak olur saygılı bir
 insan olur.*

O.E.1.’in Yazısı

Başlık: *Tom ile Köpeği*
 Anafikir: *Bir arkadaşını yardım ediyor.*

Başlık: Statistik ve Mimari Sıra
 Anafikir: Bir sanatçıya duyduğu saygının da bir sonucuyla

O.K.2.'nin Yazısı

Başlık: Mimar Sıra ve Statik
 Anafikir: Bir devlet adamı sorumluluğuna göre bir

O.E.2.'nin Yazısı

Başlık: Kapadokya kurtuluşu
 Anafikir: Kapadokya halklarının halklarının

Başlık: Adaptif bir Sanat
 Anafikir: Devlet adamı sorumluluğuna göre bir
bir sanatçıya duyduğu saygının da bir sonucuyla

O.E.3.'ün Yazısı

Başlık: Kapadokya akli
 Anafikir: insanların alınması

Başlık: Statik sanat
 Anafikir: Mimar sanatı Beyheli yapması

Yukarıda yazı örnekleri görülen okuma grubu öğrencilerinin okunan bir paragrafa başlık bulma ve paragrafın ana fikrini tespit etme etkinliklerinde de görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı metne başlık bulmada zorlanmamışlardır.

Öğrenci yazılarının içeriğine bakıldığında ise, okuma grubu öğrencilerinin tamamının, okuduğu bir metne başlık bulurken, hem bilgilendirici hem de hikâye edici paragraflara “metindeki kahramanlar” üzerinden başlık bulduğu görülmektedir. Okunan bir metnin ana fikrini bulmada ise öğrencilerin bir kısmının ana fikri metin içinde arama

eğiliminde olduğu (O.E.1, O.K.2 ve O.E.2: *Bir arkadaşım yardım ediyor, Devlet adamı sorumluluğunun yanı sıra bir sanatçıya duyduğu saygının da sonucu, Köpeğin havlamasından huylanmaları*, örneklerinde olduğu gibi), bir kısmının ise (O.K.1 ve O.E.3: *Bir kimsenin anne babasını telaşlandırması iyi değildir, Her ne olursan ol saygılı ol, İnsanlar uyanık olmalı* örneklerinde olduğu gibi) çıkarım becerilerini kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir.

4. 5. Yazma Grubunun Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Becerileri

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Yazma becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulandığı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, uygulama öncesi okuduğunu anlama beceri düzeyleri nedir?” sorusuna ilişkin bulgularına bu bölümde yer verilmiştir. Öğrencilerde uygulama öncesi okuduğunu anlama beceri düzeylerini belirlemek için hikâye edici metin (Güvercin ve Arkadaşları), bilgilendirici metin (Yavru Kaplumbağalar) olmak üzere iki tür metin uygulanmıştır. Okuduğunu anlama becerileri ölçeğine göre değerlendirilen öğrenci düzeyleri şu şekildedir:

Tablo 4. 10: Yazma Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Becerileri

Öğrenci-Düzy	Hikâye edici metin		Bilgilendirici metin	
	Basit Anlama	Derin Anlama	Basit Anlama	Derin Anlama
Y.K.1	% 75,00	% 66,66	% 81,25	% 50,00
Y.K.2	% 62,50	% 42,00	% 56,25	% 34,00
Y.K.3	% 68,75	% 34,00	%56,25	% 34,00
Y.E.1	% 56,25	% 42,00	% 56,25	% 30,00
Y.E.2	% 56,25	% 38,00	% 56,25	% 42,00

Tablo 4. 10’da da görüldüğü gibi öğrencilerin hikâye edici metin ile ölçülen okuduğunu anlama düzeyleri “basit anlama” basamağında tüm öğrenciler öğretim düzeyinde; “derin anlama” basamağında bir öğrenci dışında tüm öğrenciler endişe düzeyinde çıkmıştır. Bilgilendirici metin ile ölçülen okuduğunu anlama düzeyleri “basit anlama” basamağında tüm öğrenciler öğretim düzeyinde, “derin anlama” basamağında ise tüm öğrenciler endişe düzeyinde yer almaktadırlar. Öğrencilerin her bir anlama düzeyi ile ilgili durumları ve anlamada karşılaştıkları zorluklar şöyledir:

Öğrenciler hikâye edici metnin basit anlama sorularında kendilerine sorulan başlık, kahramanlar, zaman ve olayın nerede geçtiğini belirleyebilmişler, cevabı metin

içinde olan basit anlama içinde yer alan detay soruları cevaplamada zorlanmışlardır. Bilgilendirici metinde ise başlık ve zamanı belirlemede zorluk çekmemişler, olayda geçen kahramanları ve detay sorulardan bazılarını anlamada zorluk çekmişlerdir. Derin anlama düzeyinde öğrenciler metni özetleme ve metne başka bir başlık bulma sorularına doğru cevap vermişler, diğer soruları ise tam olarak cevaplayamamışlardır.

Bilgilendirici metnin basit anlama sorularında konunun başlığı, kahramanlar ve olayın nerede geçtiği tüm öğrenciler tarafından doğru bir şekilde cevaplanmış, detay sorularda ise sıralama yapabilme sorusu bazı öğrenciler tarafından yanlış algılanmıştır. Derin anlama düzey 2 sorularından olan okuduğu metni özetleme becerisi, bilgilendirici metinde, hikâye edici metne göre daha ayrıntılı olarak cevaplanmıştır. Örneğin basit anlama sorularında yer alan sıralama sorusunu yanlış yapan öğrenci Y.K.1 metni şu şekilde özetlemiştir:

“Özetleyim bi tane anne kaplumbağa var. Bir çukur açarak yumurtalarını oraya koyuyor. Plajın olduğu yerde kumun içinden çukur açıyor ve yumurtalarını oraya koyuyor yeniden kapatıyor sonra denizin içine doğru yol alıyor. Ve gidiyor arkadaşlarıyla birlikte diğer kaplumbağalarla birlikte yol alıyor. Ondan sonra yazın gelmesini bekliyor ve yaz geliyor aylar haftalar geçiyor ve yaz geliyor. Plaja gelen kişiler oluyor rengarenk çadırlarını açıyorlar. Yemek yiyorlar küçük çocuklar kumdan kaleler yapıyorlar köpekler havlıyor ondan sonra gece olunca o çadırların oralara ışık takıyorlar ve oralar aydınlık oluyor ondan sonra yumurtalar yavaş yavaş çatlayıp kırılmaya başlıyor. Sonra anne kaplumbağaları merak ediyor kırılmıştır yani çatlamıştır nıptıyorlar diye merak ediyor. Ondan sonra yaşlı kaplumbağaya soruyor anne dönebilecekler mi diyorlar denize diyor. Yaşlı kaplumbağa da belki içlerinden bir tanesi diyor bir tanesi gelebilir diyor. Sonra annesi o sözleri duyduktan sonra akşam olunca aya doğru bakıyor. Bana yardım etmelisin diyor. Ondan sonra ay ışığı vererek balıkların pullarına vererek böyle gündüz gibi yapıyor sonra o şeylerde kaplumbağalar oraya geliyorlar anne kaplumbağa bu şeyden endişeleniyordu orada plajdaki kişiler ışık yakıyor ve kaplumbağaların ışıktan, ışığa gideceklerini düşünüyor. ezilcekler diye düşünüyor

küçüklerdi çünkü sonra ay balıkların pullarına ışığı verince oraya gidiyorlar evet koşarak gidiyorlar.”

Y.K.1 metni özetleyebilmiş, sıralama sorusuna yanlış cevap verdiği hâlde özetleme yaparken sıralamayı doğru anlayabildiğini göstermiştir. Ayrıca metinde olmayan bazı ayrıntıları hayal gücünü kullanarak özetine eklemiştir.

Y.E.2'nin metni özetlemesi ise şu şekilde olmuştur:

“Kaplumbağa yavruları şey kumsalın ordaya açmış yüzgeçleriyle kazmış koymuş kendi denize gitmiş. Beklemişler. Yumurtalar çatlamaya başlamış. Sonra da annesi meraklanmış arabaları tatilciler gelmiş. Kaplumbağanın annesi telaşlanmış. Yaşlı kaplumbağaya demiş bunun nasıl kurtulması lazım demiş. Asla sanmam buradan kurtulacağını demiş. Kaplumbağalar çatlamış yanlara saçılmış. Gitmişler, annesi balıklardan yardım istemiş. Balıklar kafa sallamış etrafında dönmüş. Sonra aya yardım edebilir misin demiş. Ay ışık tutmuş güneşe. Sonra da bunlar annesi bilmeden birlik olup oraya ışık tutmuş. oraya gelmiş kaplumbağalar küçük denize girmiş. Annesi almış onları hep birlikte yüzmüşler.”

Y.E.2 de olayı sıralı olarak özetleyebilmiş, bazı yerlerde hayal gücünü işe koşarak metinde olmayan eklemeler yapmıştır.

4. 6. Yazma Grubunun Uygulama Öncesi Yazma Becerileri

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Yazma becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulandığı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi yaptıkları yazılı anlatım hataları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında ele alınmıştır. Öğrencilerde uygulama öncesi yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için kendilerini tanıtıcı bir yazı ve okulda ilk günlerini anlatan bir metin oluşturmaları istenmiştir.

Kendilerini tanıtan yazılar ve okulda ilk günlerini anlatan ürünlerinin, yazılı anlatım becerileri ölçeğine göre alan uzmanı puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesi sonucu öğrencilerin yer aldığı düzeyler aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. 11: Yazma Grubunun Uygulama Öncesi Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi

Öğrenciler	Kendini Tanıtan Yazı Yazma	Görselden Hikâye Oluşturma
Y.K.1	Gelişim Aşaması	Gelişim Aşaması
Y.K.2	Yoğunlaşma Aşaması	Gelişim Aşaması
Y.K.3	Gelişim Aşaması	Gelişim Aşaması
Y.E.1	Gelişim Aşaması	Yoğunlaşma Aşaması
Y.E.2	Başlangıç Aşaması	Başlangıç Aşaması

Tablo 4. 11’de de görüldüğü gibi yazma grubu öğrencilerinden Y.E.2 her iki metin yazma çalışmasında başlangıç düzeyinde, Y.K.1 ve Y.K.3 her iki metin yazma çalışmasında da gelişim düzeyinde, Y.E.1 kendini tanıtan yazı yazma çalışmasında gelişim düzeyinde iken hikâye edici metin yazma çalışmasında yoğunlaşma düzeyinde; Y.K.2 ise kendini tanıtan yazı yazma çalışmasında yoğunlaşma düzeyinde iken görselden hikâye oluşturma çalışmasında gelişim düzeyinde yer almaktadır. Aşağıda her bir düzeyde yer alan öğrenci yazılarından örnekler görülmektedir:

(Y.E.1), hikâye edici metin yazmada yoğunlaşma aşamasında yer almaktadır. Aşağıdaki yazısında da görülebileceği gibi konuyu belirleyebilmiş, fakat fikrini açık bir şekilde yazıya dökememiştir. Yazımdaki hatalar ise başlığı ortalı yazamama, kâğıt düzeni ve kenar boşluklarını ayarlayamama olarak söylenebilir.

Okulumu Başlayışım

7 di yosundaydım 1'inci sınıfa başladım ve öğretmen bacağımı sıraya soktu ve benim çok ağırlı ve Arredde leeri aldım ve öğretmenle arkadaş oldum ve öğretmenimi osannan tanıdım ama tanımak o kadar olmadı Biz taşındık ve arkadaşlarım ve öğretmenimden ayrıldım ve çok üzülürüm ve 4'üncü sınıfta tekrar öğretmenime ve arkadaşlarıma kavuştum.

Y.E.1'in Yazısı

(Y.K.2) hikâye edici metin yazma çalışmasında belirlenen konuyu tek bir noktada ele almış, kendisine verilen konudan uzaklaşarak metnini oluşturmuştur. Aşağıdaki metninde de görüleceği gibi okula başladığı ilk gün yaşadığı korku etrafında hikâyesini devam ettirmiş, asıl konusu olan okulun ilk gününe ait duygu ve düşüncelerini ifade edememiştir.

Okula Başladığım İlk Gün

1. Sınıfı gidenken öğretmenimden çok korkmuştum ama gittikçe alıştım ama döner diye çok korkuyordum 2. Sınıfı gittiğimde çok korku yaşadım ama 3. Sınıfı gittiğimde daha çok güleli ama 4. Sınıfı gittiğimde daha çok alıştım öğretmenime.

Y.K.2'nin Yazısı

Başlangıç aşamasında yer alan Y.E.2 ise kelimelerde yazım hataları yapmakta; yazısı fiziksel olarak düzensiz olup, kâğıdı iyi kullanamamakta ayrıca yazısı okunaklılık bakımından yeterli değildir.

İlk birinci sınıfı başlayınca arkadaşlarımla tanışırım ve öğretmenimin adını öğrenirim Benim ilk tanıştığım arkadaşım Bekirdi ve arkadaşım ile tanıştıktan sonra dışarıda oyun oynamaya başlarız ve arkadaşım ile bilemediğimize sorarız öğretmen bize ders verince bilemediğimi abime aplatma ne sorarım

Y.E.2'nin Yazısı

Okunaklılık bakımından problemleri olan Y.E.2'nin yazısının imla ve noktalama yanlışlıklarıyla birlikte çözümü aşağıdaki gibidir:

“İlk birinci sınıf başlayınca arkadaşlarımla tanışırım ve öğretmenimin adını öğrenirim Benim ilk tanıştığım arkadaşım Bekirdi ve arkadaşım ile tanıştıktan sonra dışarıda oyun oynamaya başlarız ve arkadaşım ile bilemediğimize sorarız öğretmen bize ders verince bilemediğimi abime aplatma ne sorarım”

4. 7. Yazma Grubunun Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileri

Araştırmanın sonunda yazma grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemek amacıyla düzey belirleme testi uygulanmıştır. Bu amaçla öğrencilere Ek. 12’deki görseli yorumlamaları ve bu görselden hikâye oluşturmaları istenmiştir. Yazılı ürünler alan uzmanı puanlayıcılar tarafından değerlendirilerek öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri belirlenmiştir.

Yazma grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla Düzey Belirleme II Testi uygulanmıştır. Bu amaçla öğrencilere Ek. 9 ve Ek. 10’daki hikâye edici ve bilgilendirici metinler okutulmuş ve anlama soruları yöneltilmiştir. Cevaplar alan uzmanı puanlayıcılar tarafından değerlendirilerek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir.

4. 7. 1. Yazma Grubunun Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Becerileri

VIII. Eylem basamağında, yazma grubu öğrencilerinin uygulama sonrası okuduğunu anlama becerileri düzeylerini belirlemek için Düzey Belirleme II Testi uygulanmıştır. Bu test “Barışa Giden Yol” (bkz. Ek. 9) başlıklı okuduğunu anlama bilgilendirici metin ve “Ana Yüreği” (bkz. Ek. 10) başlıklı okuduğunu anlama hikâye edici metinden oluşmaktadır. Okuduğunu anlama beceri ölçeğine göre değerlendirilen öğrenci düzeyleri şu şekildedir:

Tablo 4. 12: Yazma Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Becerileri

Öğrenci-Düzey	Hikâye edici metin		Bilgilendirici metin	
	Basit Anlama	Derin Anlama	Basit Anlama	Derin Anlama
Y.K.1	% 93.75	% 83.33	% 93.75	% 87.50
Y.K.2	% 81.25	% 75.00	% 68.75	% 75.00
Y.K.3	% 81.25	% 79.16	% 62.50	% 70.83
Y.E.1	% 81.25	% 79.16	% 75.00	% 70.00
Y.E.2	% 87.50	% 75.00	% 62.50	% 66.66

Tablo 4. 12’de de görüldüğü gibi bilgilendirici metin türünde ve basit anlama düzeyinde bir öğrenci bağımsız okuma düzeyine ulaşmış, diğer öğrenciler ise öğretim

düzeyinde yer almışlardır. Bilgilendirici metin derin anlama düzeyinde ise bütün öğrenciler öğretim düzeyinde yer almışlardır. Hikâye edici metin basit anlama düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerinde bir öğrenci bağımsız okuma düzeyinde, diğer öğrenciler ise öğretim düzeyine ulaşmıştır. Hikâye edici metin derin anlama düzeyinde ise tüm öğrenciler öğretim düzeyinde yer almışlardır.

Anlama sorularına öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin hikâye edici metinleri, hem basit anlama hem de derin anlama düzeyinde, bilgilendirici metinlere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Hikâye edici metindeki olayın konusu tüm öğrenciler tarafından kavranmış, özetleme ise bilgilendirici metne göre sayıca daha fazla cümle kurarak yapılmıştır. Öğrencilerden bazıları okudukları hikâye edici metni içselleştirmişler, farklı türde kelimelerle ve pekiştirmelerle kendilerini ifade edebilmişlerdir. Örneğin hikâye edici metinde Y.K.1, metinde geçen bazı olayları anlatırken “...Derken köpek civcivlere dik dik bakmaya başlamış. Sanki onları yiyecekmiş gibi. Sonra birden atılıyor...” şeklinde kurduğu cümlede ikilemeler yoluyla anlatımını güçlendirmiştir. Y.K.2 ise metnin ana fikrini söylerken “Öğretmenim şey tavuğun civcivlerine yaptığı o güzel şey şey öğretmenim. Fedakarlık.” şeklinde ifade etmiştir.

Yapılandırıcı okuma ortamında yazma grubu öğrencileriyle gerçekleşen düzey belirleme testinin sonuçlarına göre öğretmen ve öğrenci arasındaki diyaloglar öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve anladıklarını da yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmelerinde önemli rol oynamıştır. Öğrenciler böylece düşündükleri ama yazılı olarak ifade edemedikleri konular hakkında yorum yapabilmişlerdir. Bu durum ile ilgili olarak Y.E.1 ile sınıfta gerçekleşen konuşma şu şekildedir:

Öğretmen: Sizin gibi düşünmeyen veya inanmayan bir arkadaşınız olsa ona karşı nasıl davranırsınız?

Y.E.1: Sakinleşmeye çalışırdım. Benim yani kendi sinirimi..

Öğretmen: Ona ne derdin ikna etmek için?

Y.E.1: Arkadaşım kavga etmeyelim, aramızda anlaşalım derdim.

Öğretmen: Güzel

Y.E.1: Yani öfkemi içime atardım yani öğretmenim.

Öğretmen: Nasıl anlaşmayı teklif ederdin ona?

Y.E.1: Öğretmenim derdim ki arkadaşım öfke yaparsak zarara gireriz.

Öğretmen: O zaman napalım derdin?

Y.E.1: O zaman şöyle yapalım arkadaşım bırakalım bu olay kapansın yani başka bi sayfa açalım derdim

Öğretmen: Yani hatalı olabiliriz

Y.E.1: Hatalı olabiliriz ama kimin hatalı olduğunu bilmiyoruz şu anda.

Öğretmen: Kavga etmeyelim derdin. Aferin.

...

Y.E.1 kendisi gibi düşünmeyen birine yaklaşım tarzı olarak “sakinleşmeye çalışarak sinirlenmemesi gerektiğini” söylemiş bunun nedeni olarak da “öfkeli olursak zarara gireriz” şeklinde ifade etmiştir. Okuduğunu anlamada sınıf içi diyalogların önemini gösteren bir diğer örnek ise Y.E.2 ile geçen konuşmadır. Okuduğunu anlamada metin ile ilgili detay sorulardan birisi ile ilgili öğretmen-öğrenci konuşması şu şekilde gelişmiştir:

Öğretmen: Sizce kalıcı arkadaşlıklar için başka neler yapılmalıdır?

Y.E.2: Öğretmenim arkadaşına iyi davranması lazım öğretmenim arkadaşınla kavga etmemen lazım

Öğretmen: Peki kavga etmemek için ne yapmak lazım?

Y.E.2: Öğretmenim birbirlerimize saygıyla sevgiyle konuşmamız hoşgörülü

Öğretmen: Hoşgörülü olmamız.

Y.E.2: Evet öğretmenim.

Öğretmen: Yani her hatasını görmemeliyiz değil mi?

Y.E.2: Evet öğretmenim.

Öğretmen: O da bizim her hatamızı görmemesi lazım.

Y.E.2: Yanlış hatalı öğretmenim.

Öğretmen: Olabilir, bütün insanlar hata yapabilir onu büyütmemek lazım ama gerektiğinde de söylemek lazım değil mi?.

Y.E.2: Evet. Bazıları büyütüyor öğretmenim.

Öğretmen: Eğer böyle davranırsak arkadaşlıklar?

Y.E.2: Olmaz.

Bilgilendirici metin içerisinde Hindistan’da ineğe duyulan saygı öğrencilerin ısrarla vurguladıkları ve hatırlarında kalan olay olmuştur. Öğrencilere uygulanan bilgilendirici türdeki “Barışa Giden Yol” metnindeki en ilgi çekici ve hikâyemsi anlatım Hindistan’da ineklere duyulan saygıya yönelik verilen örnektir. Bununla ilgili olarak sınıf içi öğretmen öğrenci diyaloglarından örnekler aşağıdaki gibi olmuştur:

Öğretmen: *Okuduğunuz metni özetleyebilir misiniz? Neler vardı metinde?*

Y.K.3: *Hindistan’da bir inek varmış ve bu insanlar ineklere şöyle davranırlarmış inek tren yolunda uyuyormuş tren de gelince ineğin kalkmasını bekliyormuş. Öyle yoluna devam ediyormuş.*

Öğretmen: *Sadece bundan mı bahsediyordu metin?*

Y.K.3: *Daha sonra sevgiden, saygıdan*

Öğretmen: *Güzel. Biz ise ineği?*

Y.K.3: *Biz ise ineği işte*

Öğretmen: *Normal bir hayvan?*

Y.K.3: *Normal bir hayvan olarak kabul ederiz.*

Öğretmen: *Parçaya göre yine özetlemeye devam ediyoruz sadece bundan mı bahsediyordu.....*

.....

Öğretmen: *Okuduğunuz metne göre örf ve adetler nasıl doğmuştur, nasıl oluşmuştur?*

Y.E.2: *Öğretmenim şey öbür insanlar öğretmenim ineğe öğretmenim karşı şeye öğretmenim yani inek şey bi yerde yatıyorsa onu kaldırmıyorlarmış.*

Öğretmen: *Tamam onunla ilgili başka soru soracağım, ilk paragrafta vardı örf ve adetler nasıl doğmuştur, nasıl oluşmuştur hatırlıyor musun o kısmı?*

...

Öğretmen: *Okuduğun metni özetleyebilir misin?*

Y.K.2: *Hindistan’da ineği kutsal sayıyılar inek demir yoluna yatsa bile tren orada bekliyor ineğin kendiliğinden kalkıp gitmesini bekliyorlar..*

Yukarıdaki konuşmalarda da görüldüğü gibi öğrenciler metni özetlemede ve bazı sorularda cevap olarak Hindistan’da ineğe duyulan saygıyı ifade etmişlerdir. Bilgilendirici metinde yer alan bu örnek, öğrencilerin daha önce duymuş oldukları bir olay olabileceği gibi tren yolu üzerinde ineğin yatmasına duyulan saygının öğrencide

uyandırdığı masalsı bir motif de olabilir. Bu durum çağ çocuğunun özellikle masal unsuru olağanüstülüklerle ilgi duymaları şeklinde açıklanabilir.

Derin anlama sorularında hikâye edici metin sorularına verilen cevaplar bilgilendirici metin sorularına daha fazla sayıda cümle kurma şeklinde olmuştur.

Düzey Belirleme Testinin sonuçlarında görülen bir diğer önemli nokta da bazı öğrencilerin ana fikri göz önünde bulundurarak çıkarımlar yapmasıdır. Örneğin aşağıdaki konuşmasında da görülebileceği gibi hikâye edici metin ile ilgili Y.E.1'den okuduğu metni özetlemesinin istenildiği soruya cevap olarak “yani ana fikre göre öğretmenim...” şeklinde cevap vermiştir. Y.E.1 ile sınıfta geçen konuşma şu şekildedir:

...

Öğretmen: Okuduğun metni özetleyebilir misin?

Y.E.1: Metni, öğretmenim bir gün bi tane civciv varmış öğretmenim civcivler bi yerde gidiyorlarmış ve yazar onlara bakıyormuş.

Öğretmen: İzliyormuş.

Y.E.1: İzliyormuş onları ve köpeği, tavuğun, köpeğin gelmesini hissetmiş ve o anda köpeğin gelmesini hissetmiş ve köpek gelmiş sinsi sinsi ve öfkeli. Tavuk onun üstüne çıkmış köpeğin, köpeğin üstüne zıplamış zıplamış gagasıyla birlikte, gagasını başına doğru bir çivi gibi vurmuş ve

Öğretmen: Gagalıyormuş.

Y.E.1: Ve bi tane civciv yere düşmüş. Yere düşünce de hareketsiz hali kalmış tabi yani ondan sonracığıma demiş ki tavuk ben herhalde bir kişiyi bırakacağım burada demiş öyle orda.

Öğretmen: Ama diğer yavrularını kurtarmış.

Y.E.1: Kurtarmış.

Öğretmen: Yani fedakarlık yapmış.

Y.E.1: Yani ana fikre göre öğretmenim

Öğretmen: Onu soracağım ayrıca.

Y.E.1: Soracaksınız anladım.

Öğretmen: Yani şey değil mi burada son cümleyi hatırlarsan fedakar anne?

Y.E.1: Fedakar ve...

Öğretmen: Çocuklarından biri ölmüş olabilir ama diğer yavrularını kurtardı.

Y.E.1: İşte öğretmenim.

Öğretmen: Ve büyük tehlikeyi göze aldı.

...

4. 7. 2. Yazma Grubunun Uygulama Sonrası Yazılı Anlatım Becerileri

VIII. Eylem basamağında, yazma grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazma becerileri düzeylerini belirlemek için Düzey Belirleme II Testi uygulanmıştır. Bu test ile karışık olarak verilen Ek. 12'deki beş görseli sıralamaları, her bir görselde anlatılanları yazmaları ve görsellerden hareketle yazılı bir hikâye oluşturmaları istenmiştir.

Yazılı anlatım becerileri ölçeğine göre alan uzmanı puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesi sonucu öğrencilerin yer aldığı düzeyler şöyledir:

Tablo 4. 13: Yazma Grubunun Uygulama Sonrası Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri

Öğrenciler	Düzeyler
Y.K.1	Süreci Kavrama ve Geliştirme
Y.K.2	Deneyim
Y.K.3	Süreci Kavrama ve Geliştirme
Y.E.1	Deneyim
Y.E.2	Gelişim

imlâ ve noktalama hataları da görülmektedir. Anlatım becerisi olarak görseli okuyabilmiş olan Y.E.2 bunu yazılı hale getirebilmiş, kurguladığı hikâyenin konusunu, kahramanlarını ve zamanını hikâyesinde belirtmiştir.

4. 8. Uygulanan Etkinliklerin Okuma ve Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Yazma becerilerini geliştirici etkinliklerin uygulandığı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin uygulama süresince yapılan, yapılandırıcı yazma etkinliklerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında ele alınmıştır.

Yazma grubu öğrencileri ile uygulama süresince yapılan yapılandırıcı yazma çalışmalarında yapılan etkinlikler, etkinliğin amacı ve uygulandıkları eylem basamakları Tablo 4. 14’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 14: Yapılandırıcı Yazma Çalışmasında Yapılan Etkinlikler, Amacı ve Uygulama Basamakları

Etkinlik Başlığı	Etkinliğin Amacı	Uygulama Basamağı
“Kendimi Tanıyorum”	Giriş Etkinliği: Kendini tanıtan yazı yazma çalışması	V. Eylem, I. Basamak
“Proje Çalışması”	Cümle yazma çalışması	V. Eylem, II. Basamak
“Birlik Olmak”	Metin yazma çalışması	V. Eylem, III. Basamak
“Kurallı Cümle Oluşturma”	Cümle ve sonrasında paragraf yazma çalışması	V. Eylem, IV. Basamak
“...Çünkü”	Düşüncesinin gerekçesini yazma çalışması	V. Eylem, V. Basamak
“Kurallı-Devrik”	Cümle yazma çalışması	VI. Eylem, I. Basamak
“Ekmeğin Hikâyesi”	Cümle ve sonrasında paragraf yazma çalışması	VI. Eylem, II. Basamak
“Ben Olsaydım”	Sorgulayıcı ve ikna edici yazma	VI. Eylem, III. Basamak
“Orman Yetiştirmek Kolay Mı?”	Kendini ifade etme (anladığını yazılı olarak ifade etme)	VII. Eylem, I. Basamak

Tablo 4. 14’te görülen yazma etkinlikleri, eylem araştırması süresince, süreci değerlendirmeyi amaçlayan birbirini tamamlayıcı nitelikte yazma çalışmalarını da içeren öğrencilerde düşünme, yorumlama, karar verme becerilerine dair ön bilgilerini de harekete geçirici türden yazma becerisini geliştirici etkinliklerdir. Bu bölümde her bir eylem basamağında öğrencilerin yazdığı yazılardan örnekler sunularak değerlendirmeler

yapılmış böylece öğrencilerde yazma becerilerinin gelişim süreci gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. 11’de gösterilen yapılandırıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerileri üzerine etkisi, öğrenci yazılarından oluşan ürünlerden elde edilen veriler yardımıyla değerlendirilmiştir.

4. 8. 1. Yapılandırıcı Yazma Etkinlikleri

Yazma grubu öğrencilerinin Düzey Belirleme I Testi’nde kendilerini tanıtıcı yazı yazma çalışmasında, yoğunlaşma aşamasının üzerine çıkamaması üzerine eylem izleme komitesi tarafından yürütülecek eylemin bir sonraki aşamasına kendilerini tanıtıcı bir yazı yazma çalışması ile devam edilmesine karar verilmiş, bu doğrultuda yazma grubu öğrencileri ile kendilerini tanıtmaya yazısı üzerine konuşulduktan sonra, bazı kısımları verilmiş olan bir metin üzerinden kendilerini tanıtıcı yazı yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin anlamlı bir cümle kurup kuramadığı ve konu bütünlüğüne uygun cümleler yazma becerisi kazandırma amaçlanmıştır. Söz konusu metinde yorumlama gerektirmeyen kesin bilgi ve düşüncelerini destekleyici türden yorumlamalar da içeren iki tür cümle kurma ve yazılı hale getirmeleri beklenmiştir. Yorum gerektirmeyen, kesin bilgi olarak öğrencilerden adı, yaşı, öğretmenin adı, anne ve babasının adı, meslekleri, sevdiği kitaplar ve sevdiği hayvanları yazmaları istenmiştir. Düşüncelerini destekleme ile yazı çalışmasında aşağıdaki ifadeler verilmiş, öğrencilerin boşlukları doldurmaları istenmiştir:

- a. “.....hoşlanırım.”
- b. “Büyüyünce olmak istiyorum, Çünkü....”
- c. “En sevdiğim arkadaşım.....Onuiçin seviyorum.”
- d. “Bizim evde herkesin bir sorumluluğu vardır.....benim görevimdir.”

Birinci boşluk doldurma yazma çalışmasında öğrenciden yüklemi verilen bir cümleyi anlamlı bir şekilde tamamlaması istenmiş, ikinci ve üçüncü cümlede düşüncesini destekleyecek yargıda bulunması istenmiş, dördüncü cümlede ise

kendisine verilen bir cümleyi uygun ifadelerle devam ettirerek anlamlı bir cümle oluşturması beklenmiştir.

Yukarıda açıklanan etkinlikte öğrencilerin tümü yorum gerektirmeyen adı, yaşı öğretmeninin adı, anne ve babasının adı, meslekleri, sevdikleri kitaplar ve sevdikleri hayvanları doğru bir şekilde yazmışlardır.

Anlamlı cümle kurabilme becerisinin kazanılması için yüklemi verilen ifadeleri öğrencilerden üçü yazım yanlışları yaparak da olsa doğru bir şekilde tamamlamışlardır. Bununla ilgili öğrenci cevaplarından örnekler şöyledir. Anlamlı cümle kurabilmelerini amaçlayan “.....hoşlanırım.” şeklindeki yüklemi kendilerine verilmiş olan cümleyi, bir öğrenci (Y.K.1) mantıksal bir bütünlük içinde şöyle yazmıştır:

Ben beden dersinden, çubuk mabarnadan, beşaple cipeten, kitap okumaktan, uyumaktan, okula gelmekten.
..... hoşlanırım.

Y.K.1.'in Yazısı

Yukarıda öğrenci yazısında da görüldüğü gibi Y.K.1 anlamlı bir cümle kurmayı başarırken yazısında harfleri orantılı yazabilmiş, cümlesinin ilk harfini de büyük harfle başlatmıştır. Ancak öğrenci “okula gelmekten” yazısında gelmekten kelimesinden sonra nokta koyarak kendisine yazılı olarak verilen yüklemde önce cümlemin noktasını yanlış yere koymuştur.

(Y.K.2) de “Bizim evde herkesin bir sorumluluğu vardır.....benim görevimdir.” şeklindeki yüklemi kendisine verilmiş olan cümleyi, anlamlı ve mantıklı sayılabilecek bir şekilde şöyle yazmıştır:

Bizim evde herkesin bir sorumluluğu vardır. Benim görevlerimin yatağını toplamak, bakkala gitmek, evi toplamak bunlar..... benim görevimdir.

Y.K.2.'nin Yazısı

Öğrenci Y.K.2 kendisine verilen “benim görevimdir” ifadelerini cümlesinin başında “benim görevlerim..” şeklinde tekrar kullanarak anlamlı bir cümle oluşturmaya çalışmıştır.

Yukarıda yazı örnekleri görülen öğrencilerden başka, kendisini tanıtmak için sahip olduğu özelliklerden ayrıntılı şekilde bahsetmeyen Y.E.1 ise hoşlandıklarına ve görevlerine ilişkin şöyle cevap vermiştir:

Futbol, ip atlama,

..... hoşlanırım.

Bizim evde herkesin bir sorumluluğu vardır. ...Eve ...

..... benim görevimdir.

Y.E.1. Yazısı

Yukarıdaki öğrenci yazısında öğrenci “gıtme” kelimesini “gittme” şeklinde yanlış olarak yazmıştır. Öğrencilerde görülen yazım yanlışlarından birisi de cümle içerisinde büyük harfle kelimeye başlamalarıdır. Cümle içerisinde büyük – küçük harf kullanımı ile ilgili “Büyüyünce olmak istiyorum...” şeklinde kendilerine verilen boşluk bırakılmış ifadeye, öğrencilerden birisi dışında diğerleri cümle içerisinde boşluk bırakılan yere kelimelerini büyük harfle yazmışlar, bazı öğrenciler ise cümle içerisinde özel isim olmadığı halde bazı kelimelerin ilk harflerini büyük harfle yazmışlardır. Bununla ilgili öğrenci yazıları şu şekildedir:

Büyüyünce Doktor olmak istiyorum. Büyüyünce Doktor olmak istiyorum. (

Büyüyünce Doktor olmak istiyorum. (Büyüyünce Doktor olmak istiyorum. (

Yukarıdaki öğrenci yazılarında da görüldüğü gibi cümle içerisinde geçen ve özel isim olmayan “doktor” ve “hakem” kelimeleri öğrenciler büyük harflerle yazmışlardır.

Yapılandırıcı yazma çalışmalarının yapıldığı yazma grubu öğrencileri ile V. Eylem basamağında 2. uygulama çalışması olarak öğrencilerde mantıksal bir sıralama yapabilme becerisini de gerektiren “Proje Çalışmam” başlıklı etkinlikle öğrencilerle kurallı cümle yazma çalışması yapılmıştır. Bu uygulama basamağında öğrenciden verilen senaryoya uygun şekilde iyi ve kötü haberi sırasıyla yazması istenmiştir.

Y.K.1 uzun ve kurallı cümleler, Y.K.2 ise kısmen uzun ve kurallı cümleler kurabilmiştir. Bu öğrencilerin yazıları ve kurdukları senaryolar şöyledir:

OLAY: Bir grup öğrencinin bir proje çalışması yapacaklar. Bu çalışma için okul dışında da bir araya gelmeleri gerekiyor. Ama çalışacak ortam bulmakta zorluk yaşıyorlar.

İyi haber: İlk toplantıyı Oktayların evinde yapmaya karar verdiler.

Kötü haber: Oya'nın annesi Oktaylara gitmesine izin vermiyor.

İyi haber: Oya annesini ikna edebileceğini söyledi.

Kötü haber: Oktay "Annemin ikna olabileceğini hiç sanmıyorum" dedi.

İyi haber:

Oya annesini ikna etmek için ödemiş için toplanacağını dedi. Eyer toplanarak bannemize rifir gelecek diye söylendi.

Kötü haber:

Anneri Oktaylara gitmesine izin vermedi.

İyi haber:

Oyanın babası Oktaylara gitmesine izin vermedi. izin ala bilmek için lütfen baba ödemiş yapıp gelicem dedi.

Kötü haber:

Babası baskasının evine gitmesine izin vermedi.

İyi haber:

Babasını ikna etti ve izin aldı.

Kötü haber:

Anne ve Baba gitmesine izin vermedi çünkü Oya'nın babannesi hastalandı.

Y.K.1.'in Senaryo Yazma Çalışması

İyi haber:

anneme sendimki öğretmen ödül vardı Oktay'ın evinde toplanıyor.....

Kötü haber:

Oya'nın annesi izin vermedi Oya çok üzgündü.....

İyi haber:

Babesi izin vardı.....

Kötü haber:

İmam babasına izin vermedi Oya'ya Oya çok üzgündü babası izin vermediği için.....

İyi haber:

Oktay'ın gidecekti.....

Kötü haber:

İmam Oktay'ın 8 aylık kadesi vardı o yüzden ders çalışamadılar.....

Y.K.2.'nin Senaryo Yazma Çalışması

Yukarıda yazı örneği verilen öğrencilerden Y.K.2, “Oya çok üzgündü babası izin vermediği için.” şeklindeki cümlesini devrik kurmuştur. Bunun yanında bu iki öğrenci iki tür yazım yanlış yapmışlardır: imlâ hataları ve yanlış yazılan kelimeler. Örneğin imla hatası olarak Y.K.1 “Oya'nın” kelimesini “Oyanın” şeklinde yazmış özel isimden sonra gelen eki doğru yazmamıştır. Ancak aynı öğrenci kurduğu son cümlesinde aynı kelimeyi doğru şekilde yazmıştır. Y.K.2 ise yanlış yazılan kelimelere örnek olarak ilk cümlesine küçük harfle başlamıştır. Öğrencilerde görülen yazım yanlışları ise şunlardır:

Y.K.1: eyer	ala bilmek	toplanmasak
y—ğ	v	z—ø
(eğer)	(alabilmek)	(toplanmazsak)
Y.K.2: dedimki	toplancaz	
^	a(ca)ğı(z)—+	
(dedim ki)	(toplanacağız)	

Öğrencilerden Y.E.1 ve Y.K.3 kısa cümleler kurarak senaryolarını oluşturmuşlar ve kısmen kurallı cümleler kurmuşlardır. Bu öğrencilere ait örnek yazılar ve kurdukları senaryolar şöyledir:

OLAY: Bir grup öğrencinin bir proje çalışması yapacaklar. Bu çalışma için okul dışında da bir araya gelmeleri gerekiyor. Ama çalışacak ortam bulmakta zorluk yaşıyorlar.

İyi haber: İlk toplantıyı Oktayların evinde yapmaya karar verdiler.

Kötü haber: Oya'nın annesi Oktaylara gitmesine izin vermiyor.

İyi haber: Oya annesini ikna edebileceğini söyledi.

Kötü haber: Oktay "Annenin ikna olabileceğini hiç sanmıyorum" dedi.

İyi haber:

Annem'e dedim ki "öğretmenimle edası verdi" dedim.

Kötü haber:

Annem izin vermedi.

İyi haber:

Babam izin verdi.

Kötü haber:

Annem izin vermedi.

İyi haber:

Babam, Anneme sandu çakugun ödene var niye izin vermiyor dedi.

Kötü haber:

Ben tanımadığım kişiye göndermem.

Y.E.1.'in Senaryo Yazma Çalışması

İyi haber:

Anne öğretmenimin ödene vardı arkadaşına gidebilir miyim...

Kötü haber:

Babam izin vermedi.

İyi haber:

Baba öğretmenimin ödene vardı aya gile gidebilir miyim.

Kötü haber:

izin vermedi.

İyi haber:

Annem yalvarınca annem izin verdi.

Kötü haber:

ayrışmanın düğünü vardı.

Y.K.3'ün Senaryo Yazma Çalışması

Yukarıda yazıları gösterilen Y.E.1 ve Y.K.3 kurallı cümleler kurabilmeyi kabul edilebilecek düzeyde başarabilirken “Annem izin verdi. Babam izin verdi.” şeklinde kısa cümleler ile kendilerinden istenilen senaryoyu oluşturmuşlardır. Öğrencilerin yaptığı yazım yanlışları ise Y.E.1’in imlâ hatası olarak cümle içerisinde özel isim olmadığı halde büyük harfle kelimeye başlama, Y.K.3’ün soru cümlesinin sonuna soru işareti koymama ve cümleye küçük harfle başlama olmuştur. Öğrencilerin yaptığı yazım yanlışları ise şöyledir:

Y.E.1: çoçugun

vermiyon

ç ↔ c

rsun → +

g ↔ ğ

o → -

(Çocuğun)

(vermiyorsun)

Y. K.3: düğnü

ü → -

(düğünü)

Y.E.2 yazısında kurallı cümle oluşturmada hatalar yapmış, ayrıca yazısında dil, anlatım ve yazım yanlışları da bulunmaktadır.

İyi haber:

Annem... belki veririm dedi ödülünü yaparız...

Kötü haber:

Annem... birde babamda işin işte dedi tamam dedim...

İyi haber:

Babam... tamam dedi...

Kötü haber:

Oktag... hissim var arkadaşlarımın geldi...

İyi haber:

Oktag... ben anladım dedi ama... tamam dedi...

Kötü haber:

komşum... var dedi... tamam... var... var... var...

Y.E.2.'nin Senaryo Yazma Çalışması

Yapılandırıcı yazma çalışmalarının yapıldığı yazma grubu öğrencileri ile V. Eylem basamağında 3. uygulama çalışması olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içeren anlam bütünlüğü olan bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin kendi hayatlarında başlarından geçen bir olayı düşünüp o olay ile ilgili yorumlamalar yaparak bir metin kurgulamaları ve bunu yazılı hale getirmeleri istenmiştir. Öğrencilere verilen senaryo metni şöyledir:

Sevgili Öğrenciler;

Hayatta her zaman istediğimiz şeyler olmayabilir. Zaman zaman zor durumlarla karşılaşabiliriz. Okuduğunuz, dinlediğiniz, izlediğiniz ya da şahit olduğunuz bir durumu hatırlayın. (Arkadaşlık ilişkileri, ödev tamamlama, ihtiyaçlarınızı karşılama, ciddi bir hastalık gibi...) Böyle durumlarda birlikte hareket etmenin ve moralimizi yüksek tutmanın önemi büyüktür. ve o zor durumun düzeleceğine inanmak isteriz.

Sizlerden daha önce yaşadığınız böyle bir durumla ilgili aşağıda boş bırakılan yerleri doldurmanızı istiyorum.

Karşılaşılan zor durum:.....

Bu durumdan kurtulmak için yapılanlar:

Sonuç:

Ben olsaydım bu durumdan kurtulmak için:

Öğrencilerin yazmış oldukları metinler yazım hatası, konuyu belirleme, yazma süreci hakkında bilgi sahibi olma özelliklerine göre değerlendirilmiştir. Yazılı anlatım beceri düzeylerindeki ilerlemenin sağlanabilmesi için, öğrencilerin, belirlediği konuya uygun yazma çalışmaları yapabilmeleri ve bu konuya uygun süreç içerisinde örneklemeler ve yorumlamalarda bulunabilmeleri gerekmektedir. Karşılaştıkları zor durum ve bu durumdan kurtulmak için yapılanlar ve sonucu yazmaları, konuyu belirleme ve sürece uygun örnekler vermeyi gerektirirken, “Ben olsaydım bu durumdan kurtulmak için ne yapabilirdim?” bölümünü yazmaları, yazdıkları olaya ilişkin çözüm önerileri ileri sürmeyi gerektirmektedir.

Öğrenci yazıları incelendiğinde öğrencilerin konuyu belirleme ve konu ile ilgili hikâyelerini oluşturup yazılı hale getirmede zorlanmadıkları görülmüş, “Ben olsaydım...” şeklinde başlayan cümleyi devam ettirme yazma çalışmasında, bir öğrenci dışında, karşılaşılan zor duruma farklı çözümler üretemedikleri gözlenmiştir.

Aşağıdaki yazılarında görülebileceği gibi Y.K.1 ve Y.K.3, karşılaştıkları zor durumu karşısındakilere anlatmak için kullandıkları cümle sayısını fazla tutmuşlardır.

Y.K.2 ise konuyu belirleyebildiği hâlde yazma sürecinde “...Ama büyüdüm ve artık iki tekerlekli sürebiliyorum.” şeklinde cümlesini devam ettirerek konu dışına çıkan cümleler kurmuştur. Aşağıda öğrenci yazıları gösterilmiştir.

Karşılaşılan zor durum:

Bisikletten düştüm ve kolum kırıldı ben hastaneye kaldırılmıştım. O zaman çok korkmuştum. Ama büyüdüm, ve artık iki tekerlekli sürebiliyorum.

Bu durumdan kurtulmak için yapılanlar:

Babam beni hastaneye götürdü. Sonra hastanada benim kolumu almayı aldılar. Sonra bir ay geçti almayı çıkarttım.

Y.K.2.'nin Yazısı

Karşılaşılan zor durum:

Ben yarımda iken eski evimde oturur iken. Randevudan diir müstis.

Bu durumdan kurtulmak için yapılanlar:

Ben düştüğümde bayılmıştım annemgilin anlatığına göre kafama pamuk koymuşlar ve hastaneye götürmüşler. annem babam ablam pamuk yapmışlar ve ben uyandığımda hastanedeydik kafama dihis atmışlardı hafızamı yitirmiştim doktor geçici hafıza kaybı diye anneme söylemiş.

Y.K.1.'in Yazısı

Karşılaşılan zor durum:

İlk okula başladığım zaman

Bu durumdan kurtulmak için yapılanlar:

Öğretmenlerimin bana yardım arkadaş çevrem
annemimde desteğiyle çok zorla olsa okula
almış olmamda.

Daha sonra çok sevdim okulumu ve
öğretmenlerimi.

Y.K.3.'ün Yazısı

Yapılandırıcı yazma çalışmalarının yapıldığı yazma grubu öğrencileri ile V. Eylem basamağında 3. uygulama çalışması olarak karışık verilen kelimelerden cümle ve daha sonrasında bu cümlelerden anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmiştir.

Öğrencilerin karışık verilen kelimelerden cümle oluşturma durumları şöyledir:

Tablo 4. 15: Yazma Grubu Öğrencilerin Öge Dizilişine Göre Cümle Kurma Durumları

Cümle No	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Öğrenciler	Cümle	Cümle	Cümle	Cümle	Cümle	Cümle	Cümle	Cümle
Y.E.1	Devrik	Kurallı	Devrik	Devrik	Kurallı	Devrik	Kurallı	Kurallı
Y.K.1	Kurallı	Devrik	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Devrik	Kurallı	Kurallı
Y.K.2	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Kurallı
Y.E.2	Devrik	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Devrik	Kurallı	Devrik
Y.K.3	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Kurallı	Kurallı

Tablo 4. 15'te de görüldüğü gibi Y.K.2 ve Y.K.3 kendilerine karışık verilen bütün cümleleri kurallı bir şekilde sıralayıp cümle oluşturabilmişler, Y.E.1, Y.K.1 ve Y.E.2 bazı cümleleri kurallı bir şekilde yazabildikleri halde bazılarını devrik yazmışlardır. Bütün cümleleri kurallı bir şekilde kurabilen 2 öğrenciden Y.K.2 bu cümleleri sıralayarak anlamlı bir paragraf oluşturabilmiş, Y.K.3 cümleleri kurallı oluşturduğu halde cümleleri sıralamada bir cümleyi diğerinin önüne getirmiştir. Öğrencilerin yazılarında meydana gelen değişiklikleri de görmek açısından bu etkinlikte öğrencilerin oluşturdukları paragraf örnekleri aşağıda verilmiştir:

Babamın gâresi nedeniyle buraya gelmiştik. Eiminin şehrin ışık caddelerinden birindeydi. Sabahları otobüslerin gürültüsüyle uyanıyordum. Oysa geldiğimise şehirde beni dalgaların sesi uyandırıyor. Mıs gibi çamların bakuru bana yavaşca sesini veriyor. Gözlerim yeşili arıyordu beton yüksaltiler önümü kesiyordu. Şimdi içinde özlem vardı. Arkadaşlarımı geldiğim yeri özeliyordum.

Y.K.2'nin Yazısı

Babamın gâresi nedeniyle buraya gelmiştik. Eiminin şehrin ışık caddelerinden birindeydi. Sabahları otobüslerin gürültüsüyle uyanıyordum. Gözlerim yeşili arıyordu, beton yüksaltiler önümü kesiyordu. Oysa geldiğimise şehirde beni dalgaların sesi uyandırıyor. Mıs gibi çamların bakuru yavaşca sesini verirdi. Şimdi içinde özlem vardı. Arkadaşlarımı geldiğim yeri özeliyordum.

Y.K.3'ün Yazısı

Babamın gâresi nedeniyle buraya gelmiştik. Eiminin şehrin ışık caddelerinden birindeydi. Sabahları otobüslerin gürültüsüyle uyanıyordum. Gözlerim yeşili arıyordu, beton yüksaltiler önümü kesiyordu. Oysa geldiğimise şehirde beni dalgaların sesi uyandırıyor. Mıs gibi çamların bakuru yavaşca sesini verirdi. Şimdi içinde özlem vardı. Arkadaşlarımı geldiğim yeri özeliyordum.

Y.E.2.'nin Yazısı

⇒ **Geldiğimin Sahibi** ⇒
Şimdi bu cümlelerden anlamlı bir paragraf oluşturunuz.

Bağcıbaşı görseli nedeniyle buraya gelmiştik.
Eminin işlek caddelerinin birindeydi.
Sabahları otobüslerin gürültüsüyle uyanıyordum.
Görünüşü yeşili arıyordu beton yükseklikleri önümü kesiyordu.
Oysa geldiğimin içinde dalgaların sesi bir uyandırıyorlardı.
Annelerin kokusu benim yaşamamı sağlıyorlardı.
Şimdi içinde özlendi. Arkadaşlarımı geldiğim yeri özlemiyordum.

Y.K.1.'in Yazısı

Doğal Hayat
Şimdi bu cümlelerden anlamlı bir paragraf oluşturunuz.

Bağcıbaşı görseli nedeniyle geldik.
Eminin işlek caddelerinin birindeydi. Otobüslerin
gürültüsüyle sabahları uyanıyordum. Görünüşü yeşili
kesiyordu. Beton yükseklikleri önümü arıyordu. Oysa
geldiğimin içinde dalgaların sesi bir uyandırıyorlardı. Min gileli
kokusu. Bana yaşamamı sağlıyorlardı. İçinde şimdi
içimde özlendi. Arkadaşlarımı geldiğim yeri özlemiyordum.

Y.E.1.'in Yazısı

Yukarıda öğrenci yazılarında da görülebileceği gibi cümleleri kurallı olarak doğru bir şekilde sıralayamayan öğrenciler devrik cümle yapılarını paragraflarını oluşturmada da kullanmışlardır. Öğrencilerden biri hariç tümü oluşturdukları paragrafa bir başlık koymuşlar, koydukları başlığı da ortalı bir şekilde paragrafın üzerine yerleştirmişlerdir. Öğrencilere cümlelerin yazılışları verildiği halde Y.E.1 ve Y.E.2'nin yazılarında bazı kelimelerin yazılışlarında harf eksiklikleri göze çarpmaktadır.

Yazma grubu öğrencileri ile V. Eylem basamağında 4. uygulama çalışması olarak düşüncesini destekleyici ifadeleri yazma çalışması yapılmıştır. Karşılaştırma ve tercih yapmayı gerektiren bu cümle yazma çalışmasında verilen iki durumdan birini

tercih etmelerini ve bu tercihlerinin sebeplerini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerden istenilen tercih konuları şunlardır:

- Televizyon izlemek mi daha zararlıdır yoksa bilgisayar ve internet mi? Neden?
- Çok gezen mi daha çok bilir çok okuyan mı? Neden?
- Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersinden hangisini diğerinden daha fazla seviyorsunuz? Neden?

Y.E.1, Y.K.1, Y.E.2 kendilerinden tercih yapmalarının istendiği durumlarda yaptıkları tercihlerin gerekçesini açıklayarak yazabilmişler, Y.K.2, Y.K.3 ise tercihlerini belirleyebilmiş fakat bunu gerekçelendirirken bazı tercih konularında birlik sağlayamamışlardır. Öğrencilerin yazılarından bazıları şöyledir:

Televizyon izlemek-Bilgisayar ve internet

Bilgisayar

daha zararlıdır.

Çünkü: Herkese radyasyon yayıyor ve çok kötü şeyler olduğu için dahiş oyunlarda bize zarar verir dahiş yapabiliriz ve bize yavaş yapabiliriz

Çok gezen-Çok okuyan

Çok okuyan

daha çok bilin.

Çünkü: Çünkü daha çok bilgi sayılır olursun. Çünkü çok gezen kişi sahip olamaz, unutar çok gezenin aklında kalır.

Sosyal Bilgiler-Türkçe

Türkçe

dersini Sosyal Bilgisi dersinden daha çok severim.

Çünkü: Okumam gelişmesini istiyorum çünkü benim yazmam okumam iyi olsun diye Türkçeyi seviyorum. Başka ders de başarılı olmam.

Y.E.1.'in Yazısı

Televizyon izlemek-Bilgisayar ve internet

İnterhet

daha zararlıdır.

Çünkü İnternete çocuklar gördükleri oyunları evde kendileri
tekrar onları tekrarladığı için ölüme yol açıyor
bu yüzden internet T.v. den de Bilgisayardan da daha zararlıdır.

Çok gezen-Çok okuyan

çok gezen

daha çok bilir.

Çünkü çok gezen hem görüp'te öğrenir görüpte öğrenmek
aklımızda kalıcı kalır aklımızdaki bilgileri görüpte
inceleyipte öğrenmek farklı olur okuyupta öğrenmek
farklı olduğu için çok gezen daha çok bilir.

Sosyal Bilgiler-Türkçe

Türkçe

dersini Sosyal Bilgiler

dersinden daha çok severim.

Çünkü Türkçe dersinde bir hikaye duyuyoruz
onun sorularını cevaplıyoruz bu yüzden türkçe
dersi çok hoşuma gittiği için türkçe dersini daha
çok seviyorum.

Y.K.1.'in Yazısı

Televizyon izlemek-Bilgisayar ve internet

...Bilgisayar ve internet kullanmayı izlenimler... daha zararlıdır.

Çünkü: Onlar sınıfa girince kendilerini ifade ederler. Bazı öğrenciler
herşeyi değil çok şeyin canını kurtarabilir.

Çok gezen-Çok okuyan

...Çok okuyan daha bilgili olur... daha çok bilir.

Çünkü: dersin bilgisi olur diğer arkadaşımız dersin usul
bunu ne okuduğu gibi çalışmamız okuduğu kitaplar. Çok gezen de diğer
arkadaşlarımızla bizim birimizdir.

Sosyal Bilgiler-Türkçe

...Türkçe... dersini... Sosyal Bilgiler... dersinden daha çok severim.

Çünkü: Okumam ve yazmamı sağlar. Çalışmam için daha
çok okumam ve yazmamı gerektirir.

Televizyon izlemek-Bilgisayar ve internet

Bilgisayar ve internet..... Televizyon izlenektendaha zararlıdır.

Çünkü Bilgisayarı kullanırken ve yakınında durduğumuzda gözlerimiz bozulur. Bilgi almakta televizyon izlersek gözümüz bozulmaz ve gözlerimiz daha sağlıklı olur. Ama yinede bilgisayarda oturmak ödev için iyi birşeydir. Bazı yarıları da çok kötüdür. Bilgisayardan bir çok programları kullanırlar da çok zararlıdır. Biliş bilgisayarın kullanmadan kalmayın arkadaşlarımızda vardır.

Çok gezen-Çok okuyan

Çok okuyan..... çok gezerden..... daha çok bilir.

Çünkü çok okuyan daha çok bilgiye sahip olmaktadır ayrıca çok gezerin beyininde hiç bilgi olmaz ve de bilgiye sahip olmaz. Çok gezerde de fazla zararlıdır. Çünkü bir gördüğünde gezerde de bilgi toplar. Ama daha çok gezerse daha çok bilgiye sahip olur. Bu nedenle gezmek ve okumak iyi birşey olduğuna öğrenelim.

Sosyal Bilgiler-Türkçe

Türkçe..... dersini sosyal bilgiler dersinden daha çok severim.

Çünkü Türkçe dersinde anlatılan daha iyi o yüzden Türkçe dersini daha çok severim. Sosyal bilgiler dersini ise ancak sevmiyorum çünkü hep eski zamanlardan bahsediyor. O yüzden sevmiyorum sosyal bilgiler dersini. Türkçe derste daha iyi ama sosyal bilgisi dersinde iyi anlamaz. Çünkü Türkçeyi bilmeyen bir insan sosyal derste anlamaz.

Y.K.2.'nin Yazısı

Yukarıdaki yazılar incelendiğinde öğrencilerin konuyu bir fikir etrafında örgütleyebildikleri görülmektedir. Ancak iki öğrenci fikirlerini belirleyebildikleri halde kendilerinden istenilen cevaba uygun yazı yazamamışlardır. Örneğin Y.K.2'nin "Çok gezen mi daha çok bilir çok okuyan mı? Neden?" sorusuna verdiği cevap şöyledir:

“Çok okuyan çok gezenden daha çok bilir. Çünkü çok gezenin beyinde hiç bilgi olmaz ve de bilgiye sahip olamaz. Çok gezmek de fazla zararlı değildir. Çünkü biz gezdiğimizde gezerken de bilgi toplarız. Ama daha çok gezersek daha çok bilgiye sahip oluruz. Bu nedenle gezmek ve okumak iyi bir şey olduğunu öğrendim.”

Öğrenci kendisinden istenilen tercihi başta belirttiği halde, paragrafin ortalarında diğer tercihi de işe katarak değişik açıklamalarda bulunmuş, paragrafı ise başta belirttiği tercihe aykırı olarak, iki tercihi de bu yazma çalışmasında düşünerek ikisinin de iyi bir şey olduğuna karar vermiştir. Aynı öğrenci bir sonraki tercih sorusu olan “Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersinden hangisini diğerinden daha fazla seviyorsunuz? Neden?” sorusuna:

“Türkçe dersini sosyal bilgiler dersinden daha çok severim. Çünkü Türkçe dersinde anlatımım daha iyi o yüzden. Türkçe dersini daha çok severim. Sosyal bilgiler dersini şu amaçla sevmiyorum çünkü hep eski zamanlardan bahsediyor o yüzden sevmiyorum sosyal bilgiler dersini. Türkçe dersi daha iyi ama sosyal bilgiler dersinde daha iyi olamayız çünkü Türkçeyi bilmeyen bir insan sosyal dersinde anlamaz.”

şeklinde yazarak cevaplamıştır. Öğrenci yaptığı tercihin gerekçelerini örneklendirerek tartışabilmiş, tercih etmediği diğer durumun olumsuzluklarını ise karşısındakine yazılı olarak ifade edebilmiştir.

Yazma grubu öğrencileri ile VI. Eylem basamağında 2. uygulama çalışması olarak verilen kelimelerden hareketle ön bilgilerini de harekete geçirerek bir paragraf yazma çalışması yapılmıştır. Bu paragraf yazma çalışması ile amaçlanan, öğrencilerde yeni kelimeler kullanabilmeleri, olayları oluş sırasına göre ve mantıksal bütünlük içerisinde yazabilmeleri becerisini kazandırmaktır. Bu uygulama basamağında yapılan etkinlikte öğrencilerle “Ekmeğin Hikâyesi” adlı yazma çalışması yapılmıştır. Öğrencilere aşağıdaki ifadeler sırası ile verilmiş ve her bir cümleyi verilen anahtar kelimelerden hareketle devam ettirerek paragraf oluşturmaları ve metin istenmiştir.

- a. “Önce çiftçi tohumu toprağa eker.....”
- b. “Sonra hasat edilen bu buğdaylar değirmene gelir.....”
- c. “Daha sonra fırıncı bu unları alır.....”
- d. “Sonuçta, bakkallara ve marketlere gelen mis gibi ekmekleri satın alırız.....”

Öğrencilerin yazılı ürünleri incelendiğinde, kendi ön bilgilerini de kullanarak mantıksal sıralama ile olayları yazılı hâle getirebildikleri görülmüştür. Öğrenci yazıları paragraf oluşturabilme ve yazım hataları olarak iki temel başlıkta incelenmiştir.

- a. **Öğrencilerde Paragraf Oluşturabilme Becerisi:** Paragraf oluşturmada öğrenciler belirlenen konu çerçevesinde kalabilmişlerdir. Öğrenciler paragraflarını oluşturmada bağlantılı cümleler kurabilmişler, bazı öğrenciler anlatımlarını paragrafın gelişine uygun bir üslup ile geliştirebilmişlerdir. Örneğin öğrencilerden Y.E.1, aşağıdaki yazısında paragrafını etkili bir sonuç yazısıyla bitirmek için “İşte ekmeğin hikâyesi burada sonlandırılmıştır.” cümlesini kurmuştur.

Sonuçta bakkallara ve marketlere gelen mis gibi ekmekleri satın alırız. Bakkal ile Market'e gelir ve mis gibi ekmekleri alırız ve sonuna kadar vazgeçilmez gıda'yı ister. Ekmeğin hikâyesi burada sonlandırılmıştır.

⇔

Bakkal-Market
Satın almak
Lofra → ①
Ekmek → ②
Vazgeçilmez gıda → ③
Ekmeğin hikâyesi → ④

Y.K.2.'nin Yazısı

Öğrenciler oluşturdukları paragraflardaki olayı anlatım biçimlerinde bir öğrencinin bir paragraftaki bir cümlesi dışında kendi ağızlarından değil üçüncü bir kişinin ağzından kurallı bir şekilde yüklemelerini oluşturmuşlardır. Bununla ilgili öğrenci yazılı anlatımları şu şekildedir:

Önce çiftçi tohumu toprağa eker. Çiftçi tohumu.....
 tarlaya ekildikten sonra tohumu süzülür. Sonra.....
 Çiftçi tohumu süzülür. Süzülür diye iloc ekar. Sonra tohumu.....
 su. gübre ihtiyacı vardır.

⇔

Tohum
 Tarla
 (Tarla) Ekmek
 Çiftçi
 Hasat

Sonra hasat edilen bu buğdayları değirmene gelir.
 Buğdayın rengi sarıdır. İçindeki tohumu beyazdır.....
 Buğdayı değirmene götürüp, su haline getirilir ve.....
 değirmende öğütülür.

⇔

Değirmen
 Sarı
 Buğday
 Öğütme
 Bembeyaz
 Un

Y.K.2.'nin Yazısı

Yukarıda yazısı gösterilen Y.K.2, anlatımında açıklamalara yer vermiş, kendisine verilen “sarı” kelimesini bilgilendirici bir cümle içerisinde kullanarak “beyaz” kelimesini ekleyerek ikinci paragrafın başında “buğdayın rengi sarıdır, içindeki tohumu beyazdır.” şeklinde bilgilendirici bir giriş cümlesi yazmıştır. Y.K.1, aynı paragrafta sarı ve beyaz kelimelerini özne olarak kullanarak bir anlatım yolunu tercih etmiştir:

Sonra hasat edilen bu buğdayları değirmene gelir.
 Orada onları öğütür. Onu bembeyaz bulur,
 beyaz bembeyaz un olur. Sonra bembeyaz
 aynı gün çuvalara koyulur.

⇔

~~Değirmen~~
~~Sarı~~
~~Buğday~~
~~Öğütme~~
~~Bembeyaz~~
~~Un~~

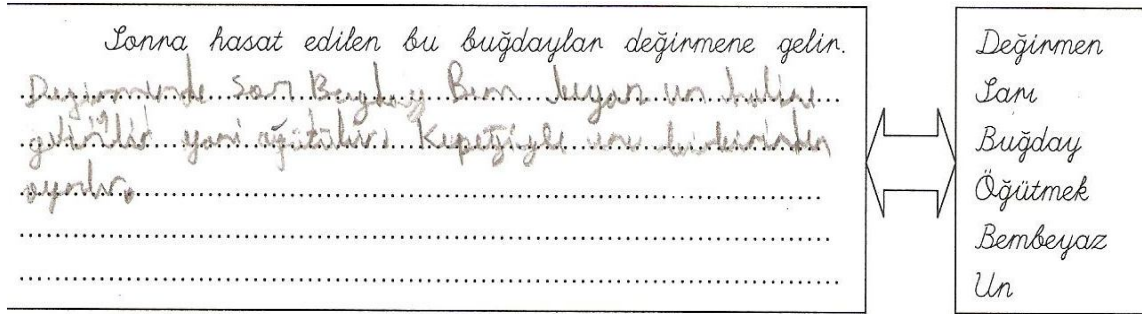
Daha sonra fırında bu unları alır. Un hamur.....
 olur, fırına atılır, kızarık olur ve.....
 bahçede markete satılır.

⇔

~~Fırın~~
~~Fırın~~
~~Un~~
~~Hamur~~
~~Kızartmak~~
~~Satmak~~

Y.K.1'in Yazısı

Y.E.2 ise aynı paragrafta kendisine verilen “sarı ve bembeyaz” kelimelerini sıfat olarak bir cümle içinde kullanarak aşağıdaki şekilde yazmıştır:



Y.E.2'nin Yazısı

(Yazısı okunaklılık açısından sorunlu olan Y.E.2.'nin yazısının yaptığı yazım hataları ile birlikte dökümü: *Değirmende Sarı Buğday Bembeyaz un haline getirilir yani öğütülür Kepeğiyle unu birbirinden ayırır.*)

b. Yazım hataları:

Öğrencilerde görülen yazım hataları cümle içerisinde özel isim olmadığı hâlde baş harfi büyük yazılan kelime, bağlaç olan “de”nin bitişik yazılması, kelimeye ünlü ve ünsüz harf ekleme şeklinde olmuştur. Öğrencilerden dördü bu yazım hatalarından birini ya da birden fazlasını yaparken bir öğrenci (Y.K.3) hiç yazım hatası yapmamıştır. Aşağıda öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları verilmiştir:

Y.E.1: görmeside

^
(görmesi de)

Markete (cümle ortasında yazılmış)

M↔m
(markete)

Y.K.1: kısmı

1 → +
(kısmı)

çuvalara

1 → -
(çuvalara)

Y.K.2: Tohumu (cümle ortasında yazılmış)

T↔t
(tohumu)

götülüp

rü → -
(götürülüp)

Y.E.2: Bem beyaz

hikayesiydir

B ↔ b

y → +

(bembeyaz)

(hikâyesidir)

Yazma grubu öğrencileri ile VI. Eylem basamağında 3. uygulama çalışması olarak “Ben Olsaydım” (bkz. Ek. 28) adlı etkinlik yapılmıştır. Öğrencilerden empati yapma becerisini işe koşarak kurallı cümlelerden oluşan paragraf yazmalarının amaçlandığı bu etkinlikte, izlenim ve deneyimlerini de katarak kendi fikirlerini bir konu çerçevesinde bütünlük içerisinde yazılı olarak karşısındakine anlatabilmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin yazılı çalışmaları incelediğinde uygulamanın ilk haftalarında kısa cümleler kuran öğrencilerin bazılarının kurallı olmasa da daha uzun cümleler kurduğu görülmüştür. Örneğin Y.E.1 ve Y.K.3’ün aşağıda görülen sorulara vermiş olduğu cevaplarda yazım yanlışları ve kurduğu cümlelerin bazıları kurallı olmasa da düşündüklerini daha uzun cümlelerle yazılı hale getirebilmiştir.

Bu okulun müdürünü siz olsaydınız okulu nasıl yönetirdiniz? Okulda ne gibi değişiklikler yapardınız?

Atatürk'ün eserlerinin maketini bulup maket halinde müze yaparım okulda kantine açar tutarım yemekleri oraya yaptırım masameleri kesin alırım Okulda ve her sınıfta kamera koyarım ve nasıl şiddetli olanı görürdüm.

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için yabancı bir ülkeden gelen bir çocuğu sizin evinizde misafir etseydiniz ona neler söylerdiniz, nereleri gezdirirdiniz?

Ne Türden yemek yedigini ve adı soyadı nereye götürmek istedigini sorarım.

Y.E.1.'in Yazısı

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için yabancı bir ülkeden gelen bir çocuğu sizin evinizde misafir etseydiniz ona neler söylediniz, nereleri gezdirdiniz?

Adını Sayadını, kaç yaşında olduğunu, nereden geldiğini sorup onun nereye gitmek istediğini sorup götürürdüm.

Bu okulun müdürü siz olsaydınız okulu nasıl yönetirdiniz? Okulda ne gibi değişiklikler yapardınız?

Okulu bayatıp süslendim, yeni bahçetle bahçesi yapardım.

Eğer öğretmeninizin yerinde olsanız nasıl davranırdınız?

Çocuklara kızmazdım, dövmesdim, edebelerini mutluğlarında yarı getir derdim.

Y.K.3'ün Yazısı

Öğrencilerden bazıları yazım yanlışları yapmışlardır. Bir önceki uygulamada yazım yanlış yapmayan Y.K.3, bu uygulamada yukarıda da görülebileceği gibi iki kelimeyi (Basketbol kelimesini bagetbol, getir kelimesini gettir şeklinde) yanlış yazmıştır. Bu kelimelerden birisi yabancı kökenli kelime olduğu için, kelimenin yanlış yazılmasının nedeni “konuşur gibi yazma” alışkanlığından kaynaklanabilir. Y.K.2 ise “de” bağlacını ek olan –de gibi düşünmüş ve özel isme birleştirmemekle birlikte kesme işareti ile ayırmıştır. Ayrıca öğrenci ikinci cümledeki “Bende mutlu olurdum.” cümlesindeki bağlaç olan “de”yi ek olan “-de” şeklinde yazmıştır. Aşağıda öğrencinin yazısı görülmektedir:

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için yabancı bir ülkeden gelen bir çocuğu sizin evinizde misafir etseydiniz ona neler söylediniz, nereleri gezdirirdiniz?

Yabancı bir çocuk gelseydi onu gezdirirdim gezdirirken tanışmış olurduk. Çi da benimle tanışmış olur. Ben çok mutlu olurum.

Y.K.2 Yazısı

Yazma grubu öğrencileri ile okuduğunu anlama becerisine yönelik VII. Eylem 1. ve 2. basamakta bilgilendirici türden bir metin olan “Orman Yetiştirmek Kolay Mı?” başlıklı metin okutulmuştur. Okuduğunu anlamalarının gelişimi yanında, okuduğunu anlamayı yazılı olarak ifade edebilmeleri amaçlanmıştır. Bu etkinlikle öğrencilerde meydana gelen yazma becerileri gelişim düzeyi, bu alt başlıkta ele alınmış, anlama gelişim düzeyleri ise bir sonraki başlıkta incelenmiştir.

Buna göre, öğrencilerde her bir soruda okuduklarını anlamaya yönelik olan ve kendilerini karşısındakine ifade edebilecekleri bu yazma çalışmasında, öğrencilerin uygulama başlarında görülen kısa cümleler yerine daha uzun ve daha kurallı cümleler kurabildikleri, bunun yanında yazım hatalarının bazı öğrenciler tarafından yapılmaya devam edildiği görülmüştür. Örneğin Y.E.2 kendisinden bir hikâye oluşturmasının istendiği soruya şöyle cevap vermiştir:

15. Okuduğunuz metnin konusuna benzer bir metin yazmanız istense nelenden bahsederdiniz, neler yazardınız?

Bir gün Ali ormanın cam dibine ve cam fahri camli çayır...
...dibi... cam fahri camli çayır...
...dibi... cam fahri camli çayır...
...dibi... cam fahri camli çayır...
...dibi... cam fahri camli çayır...
...dibi... cam fahri camli çayır...
...dibi... cam fahri camli çayır...
...dibi... cam fahri camli çayır...
...dibi... cam fahri camli çayır...
...dibi... cam fahri camli çayır...

Y.E.2 Yazısı

Yazısı okunaklı ve fiziksel olarak düzenli olmayan Y.E.2, oluşturduğu hikâyede, farklı olayları ve farklı isimleri katarak bir yazılı anlatımda bulunmuştur. Aşağıda yazısı

görülen Y.K.2 ise kendine ait bir fikri olduğunu cümlesine “Bence..” kelimesi ile başlayarak anlatımına kendini ifade edici bir anlam katmıştır.

9. Okuduğunuz metnin konusu nedir? Okuduğunuz metin neden bahsediyor?

..Bence.. konusu orman'la ilgili anlatıyor.. ve okuduğum..metinde ormanı anlatıyor..

Y.E.2'nin Yazısı

4. 8. 2. Yapılandırıcı Yazma Ortamında Okuma Becerilerinin Gelişimi

Yazma grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimine etkisi olduğu düşünülen yazılı anlatım etkinlikleri ve bu etkinliklerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olan etkisi bu başlık altında ele alınmıştır. Tablo 4.16'da yazma grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası, hikâye edici ve bilgilendirici metinleri basit ve derin anlama düzeyindeki anlama yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 4. 16. Yazma Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Becerileri

Öğrenci/ Düzy	Hikâye Edici Metin				Bilgilendirici Metin			
	Basit Anlama		Derin Anlama		Basit Anlama		Derin Anlama	
	DBT-I	DBT- II	DBT- I	DBT- II	DBT- I	DBT- II	DBT- I	DBT- II
Y.K.1	%75,00	%93.75	%66,66	%87.50	%81,25	%93.75	%50,00	%83.33
Y.K.2	%62,50	%68.75	%42,00	%75.00	%56,25	%81.25	%34,00	%75.00
Y.K.3	%68,75	%62.50	%34,00	%70.83	%56,25	%81.25	%34,00	%79.16
Y.E.1	%56,25	%75.00	%42,00	%70.00	%56,25	%81.25	%30,00	%79.16
Y.E.2	%56,25	%62.50	%38,00	%66.66	%56,25	%87.50	%42,00	%75.00

DBT-I: Düzey Belirleme Testi I

DBT-II: Düzey Belirleme Testi II

Tablo 4.16'da da görüldüğü gibi **uygulama öncesinde**, yazma grubu öğrencilerinin tamamı hikâye edici metinleri basit anlama kategorisinde öğretim düzeyinde yer almışlardır. Öğrenciler uygulama öncesinde hikâye edici metinleri derin anlama kategorisinde ise Y.K.1 hariç endişe düzeyinde anladıkları bulunmuştur. Y.K.1'in ise öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Yazma grubu öğrencilerinin tamamının bilgilendirici metinleri, basit anlama kategorisinde öğretim düzeyinde, derin anlama kategorisinde ise endişe düzeyinde anladıkları tespit edilmiştir.

Uygulama sonrasında, yazma grubu öğrencilerinden dördünün (Y.K.2, Y.K.3, Y.E.1 ve Y.E.2) hikâye edici metinleri basit anlama kategorisinde, düzey içi gelişim göstererek, öğretim düzeyinde anlamış, birinin ise (Y.K.1) öğretim düzeyinden bağımsız okuma düzeyine yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin tamamı uygulama sonrasında hikâye edici metinleri derin anlama kategorisinde öğretim düzeyinde anlayarak bir üst düzeye yükselmişlerdir. Yazma grubu öğrencilerinden dördünün (Y.K.2, Y.K.3, Y.E.1 ve Y.E.2) bilgilendirici metinleri, basit anlama kategorisinde, düzey içi gelişim göstererek, öğretim düzeyinde anladıkları, birinin ise (Y.K.1) öğretim düzeyinden bağımsız okuma düzeyine yükseldiği görülmektedir. Bilgilendirici metinleri derin anlama kategorisinde ise öğrencilerin tamamının endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldikleri tespit edilmiştir.

Yazma grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerindeki bu değişime neden olan faktörlerin aşağıdaki etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir:

a. Öğrenci yazılarının paylaşma aşamasında yapılan öğretmen, akran ve öz değerlendirme etkinlikleri:

Yazma grubu öğrencilerine uygulanan tüm etkinlikler araştırmacının kontrolünde ve grup içinde yazıların paylaşma aşamasında tüm öğrencilere okutulmuştur. Okuma işleminin bitiminde öğrenci kendi yazısının üstün ve zayıf yönlerini belirtmiştir. Öğrenci yazısının zayıf yönlerini nasıl geliştirmesi gerektiği konusunda konuşmaya cesaretlendirilmiştir. Daha sonra grup içi akran değerlendirmesi yoluyla öğrenci yazıları üzerinde tartışmalar yapılmıştır. En son araştırmacı öğrencilerin her birinin yazısı için görüşlerini paylaşmıştır. Yapılan bu etkinliklerin, okuma etkinliğinin amaca uygun, dikkatli ve eleştirel bir tutumla okunmasına katkı sağladığı, okuduğunu anlama puanlarının yüksek çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir.

b. Alternatif düşünme tekniklerinin kullanımına ilişkin yapılan öğretim:

Yazma grubu öğrencilerine yazma sürecinde, bir fikri mantıksal bir bütünlük içerisinde sürdürme becerisini gerektiren Proje Çalışması (Ek. 23), cümle ve paragraf yapılarını kavrama ve üst düzey düşünme becerilerini gerektiren Kurallı Cümle Yazma-

Paragraf Oluşturma (Ek. 24), sebep sonuç ilişkisi kurma becerisini gerektiren Çünkü ve Karşılaştırmalar Yazma (Ek. 25 ve Ek. 29), ipucu kelimeler yardımıyla cümle, paragraf ve metin oluşturma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Ekmeğin Hikâyesi (Ek. 26), alternatif düşünme becerilerinin gelişimini amaçlayan Senaryo Yazıyorum (Ek. 27), problem çözme becerilerinin gelişimini amaçlayan Ben Olsaydım (Ek. 28) gibi bir dizi etkinlik yapılmıştır. Bu etkinliklerin özellikle hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerin “derin anlama” düzeyindeki soruların cevaplanmasındaki başarıyı artırdığı düşünülmektedir.

c. Yazma öncesi, yazma anı ve yazma sonrası yapılan öğretmen-öğrenci diyalogları:

Yazma grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yazılı anlatım becerilerinin tespitine yönelik yapılan etkinliklerin sonucu ve yapılan gözlemler öğrencilerin yazmaya başlama ve sürdürme konularında daha fazla desteğe ve cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda yazma öncesi yazılacak konu, amaç, tür, anlatım biçimi ve yazının fiziksel özellikleri gibi konularda öğrenciler sürekli bilgilendirilmiştir. Yazma anında yazma işleminin sürdürülmesinde zorluk yaşayan öğrencilerle geline noktasından sonra yazının nasıl devam edebileceği konusunda konuşmalar gerçekleştirilmiş, yazma işleminin öğrencinin sözlü olarak ifade ettiği şeylerin yazıya aktarılmasından ibaret olduğu belirtilerek cesaretlendirilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen bu diyalogların öğrencilerin “basit anlama” ve “derin anlama” düzeyindeki okuduğunu anlama sorularının cevaplanmasındaki başarıyı artırdığı düşünülmektedir.

d. Metnin bölümleri ve hikâye unsurlarının öğretime yönelik yapılan etkinlikler:

Yazma grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla yazının sayfaya yerleştirilmesi (alt-üst ve kenar boşlukları, harf ve kelime orantıları), yazının bölümleri (giriş/serim, gelişme/düğüm ve sonuç/çözüm) ve bu bölümlerin içerik özellikleri, kenar ve boşluk süslemeleri gibi konularda öğretim yapılmıştır. Ayrıca yazma grubu öğrencilerine hikâye haritası yöntemiyle hikâye unsurlarının (5N, 1K) öğretimi yapılmıştır. Yapılan bu etkinliklerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin

özellikle “basit anlama” düzeyindeki soruların cevaplanmasındaki başarıyı artırdığı düşünülmektedir.

Uygulama süresince yapılan yazma çalışmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bulgular yukarıda tartışılmıştı. Bu başlık altında uygulama süresince her bir eylem basamağında ayrıca okuduğunu anlama becerisine ilişkin hikâye edici metni sözel, okuduğunu anlama becerilerini yazılı olarak ifade edebilmeyi amaçlayan bilgilendirici türde metinler öğrencilere okutulmuştur. Okuduğunu anlama becerisini belirlemeye yönelik ilk olarak V. Eylem 6. basamakta hikâye edici türden bir metin olan “Birlik Olmayınca” (bkz. Ek. 14) başlıklı metin okutulmuş, VII. Eylem 1. ve 2. basamakta bilgilendirici türden bir metin olan “Orman Yetiştirmek Kolay Mı?” (bkz. Ek. 16) başlıklı metin okutularak okuduğunu anlama soruları öğrencilere sorulmuştur.

Öğrenci cevaplarına göre okuma düzeyleri V. Eylem basamağında şu şekilde oluşmuştur:

Tablo 4. 17: Yazma Grubunun Hikâye Edici Metinleri Anlama Düzeyleri

Öğrenci-Düzy	Hikâye Edici Metin	
	Basit Anlama	Derin Anlama
Düzy		
Y.K.1	% 100	% 95,83
Y.K.2	% 87,50	% 70,83
Y.K.3	% 81,25	% 54,16
Y.E.1	% 81,25	% 70,83
Y.E.2	% 75,00	% 58,33

Tablo 4. 17’de de görüldüğü gibi basit anlamada bir öğrenci (Y.K.1) bağımsız okuma düzeyine çıkabilmiş, diğerleri ise öğretim düzeyinde yer almışlardır. Derin anlamada ise bir öğrenci (Y.K.1) bağımsız okuma düzeyinde, diğer öğrenciler öğretim düzeyinde yer almıştır. Bu öğrencilerden birisi (Y.K.3) derin anlamada endişe düzeyine yakın bir durumdadır.

Öğrenci cevapları incelendiğinde basit anlamada öğrenciler başlığı hatırlamada ve detay soruları hatırlamakta güçlük çekmişlerdir. Örneğin Y.E.2 “Avcı ile köylü arasında nasıl bir konuşma geçiyor? Sonuçta kim haklı çıkıyor?” sorusuna “*Çünkü biz buraya, sen buraya öyle öyle tartışmışlar. Biri bataklığa, biri göle biri de korunalım diye ormana. Öyle olunca aralarında tartışma çıkmış.*” şeklinde cevap vermiş, bir

sonraki soruda kendisine sorulan “Kuşlar arasında birlik neden bozulmuş? sorusuna ise “*Tartışınca bozulmuş öğretmenim.*” diyerek bir önceki soruda verdiği cevabı tekrar söylememiştir. Basit anlama sorularının tamamına doğru cevaplar veren Y.K.1, aynı zamanda cümlelerini doğru kurarak anlatımda bulunabilmiştir. Örneğin bu öğrenci “Kuşlar arasında birlik neden bozulmuş? sorusuna şöyle cevap vermiştir:

Çünkü bazıları bi yere gitmek istedi. Üç bölüme ayrıldılar, bir kısmı bataklığa gidelim orda yiyecek buluruz dedi. Bi kısmı göle gidelim orda kurbağalar var orda karnımızı doyururuz dedi. Bi kısmı da ormana gidelim dedi. Böyle olunca da aralarındaki birlik bozulmuş.

Derin anlama düzeyinde ve cevabı üst düzey düşünme becerisini gerektiren düzey 2 sorularından birisi olan “öğrencilerden içeriğe uygun bir başlık bulma”, tüm öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Öğrencilerin buldukları başlıklar ise şunlardır:

Y.E.1: “*Kuşların Avlanması*”

Y.K.1: “*Birliğinizi Bozmayın*”

Y.K.2: “*Kuşlar ve Avcı*”

Y.E.2: “*Avcı ve Kuşlar*”

Y.K.3: “*Güvercin ve Arkadaşları*”

Yukarıdaki öğrenci cevaplarında da görüldüğü gibi bir öğrenci ana fikir üzerinden, iki öğrenci konu üzerinden, bir öğrenci olay üzerinden, bir öğrenci ise olayın kahramanı üzerinden metnin başlığını oluşturmuşlardır.

Okudukları metindeki gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt etmeyi amaçlayan “Okuduğunuz bu metindeki gerçek dışı, olağanüstü veya abartılı şeyler nelerdir?” sorusuna tüm öğrenciler, hayal ürünü olan en az bir olay söylemişlerdir. Öğrenci söylemlerinden örnek vermek gerekirse Y.E.1 kendi bilgileri ile ilişkilendirerek bu soruyu şöyle cevaplamıştır:

Y.E.1: *Mesela o ağı attı gerçek hayatta böyle biraz zor. Genelde sapanla avlanır. Öğretmenim kuşların konuşması, düşünmesi.*

Diğer öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlar ise şöyledir:

Y.K.1: ...kuşların konuşması onlar sadece ötebilir mesela.

Y.K.2: ...Evet var. Avcı kuşları yakalayamaz uçan kuşları. Ama yakalıyor. Mesela kuşlar sadece öter ama burada konuşuyorlar.

Y.E.2: ...Şey kuşların çekişmeleri, konuşmaları.

Y.K.3: ...Bunlar hani avcı kuşları yakalamaya çalışıyor ama yakalayamaz. Bazıları öldürüyor kuşları. Haa bir de kuşlar konuşamaz.

Derin anlama sorularından olan konuyu belirleyebilme bir öğrenci dışında tüm öğrenciler tarafından doğru cevaplanırken, ana fikri bulma üç öğrenci tarafından doğru cevaplanmıştır. Ana fikri belirleyemeyen bir öğrenci (Y.K.2) kendi hayatından geçen bir olayı okuduğu parçadaki ana fikre uygun olarak aktarabilmiştir. Y.K.2'nin ana fikir olarak belirlediği şudur:

Y.K.2: “İnsanlar avcıya dur demeli. Avcı durmadı ben onları yakalayacağım dedi. Bazı insanlar da mesela avcı çok kötü bir avcı kuşları öldürmek istiyor. Ama kuşlar yine de kaçıyor”

Aynı öğrencinin “Sizin, bir arkadaşınızın veya bir yakınınızın başından buna benzer bir olay geçti mi? Karşılaşılan olay nasıl çözüldü?” sorusuna vermiş olduğu cevap ise şöyledir:

Y.K.2: Benim eniştem bazen baygınlık geçiriyor. O yüzden bayıldıkça beyin hücreleri küçülüymiş o yüzden ameliyat olursa ya ölür ya felç olur demiş. Ama herkes meseleye karışıyor, yok felç olmasın, yok felç olsun ölmesin. Böyle tartışıyorlar. Sonunda da hiçbir şey yapılmıyor.

Yukarıda öğrenci cevaplarında da görüldüğü gibi öğrenci ana fikri yanlış belirlediği halde gerçek hayattaki bir olayda fikirde birlik sağlanması gerektiğini düşünebilmiştir.

Derin anlama soruları içerisinde yer alan ve öğrencilerden metinde ortaya konan sorunları belirleyip o sorunlara farklı çözümler üretebilmelerinin amaçlandığı “Siz güvercinlerin yerinde olsaydınız düşüğünüz bu durumdan başka hangi yöntemle

kurtulurdunuz?” sorusuna öğrencilerin tamamı cevap vermişlerdir. Öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Y.E.1: “Öğretmenim önce bi yere konardım, düşünürdüm, arkadaşlarımla kararlaştırırdım, sonra birlikte karar verip yolumuza devam ederdik.”

Y.K.1: “Oradaki ağ zaten yere serilmişti... diğer arkadaşlarıma da şöyle bi tavsiyede bulunurdum. En iyi kararı alalım hep birlikte derdim. Ormana, göle veya bataklığa gitmeye karar verirdik. Her kafadan bi ses çıkmazdı.”

Y.K.2: “Derdim ki arkadaşlar, orada tuzak yapıyorlar, avcı bizi tuzağa düşürmek için yem koyuyor. Bizim oraya gideceğimizi sanıyor, biz oraya gitmeyelim derdim.”

Y.E.2: “Ben birinin dediğini yapardım öğretmenim. Ormana gitmek daha mantıklı orda korunurum. Orda çünkü aslanlar var avcıya saldırırlar diye avcı oraya gelmezdi. Böyle arkadaşlarımı ikna ederdim.”

Y.K.3: “Hani onlar kavga ediyorlar ya, ben kavga etmeyelim derdim. Beraber uçmaya çalışalım derdim.”

Yukarıdaki öğrenci söylemleri incelendiğinde öğrenciler güvercinlerin birlikte hareket etmemelerinden dolayı avcıya yakalandıklarını belirlemişler ve bunu önlemek için birlikte hareket etmeleri gerektiğini farklı şekillerde ifade etmişlerdir.

Okuduğunu anlama becerisine yönelik VII. Eylem 1. ve 2. basamakta bilgilendirici türden bir metin olan “Orman Yetiştirmek Kolay Mı?” başlıklı metin okutulmuştur. Öğrenci cevapları bu basamakta yazılı olarak alınmıştır.

Öğrenci cevaplarına göre okuma düzeyleri VII. eylem basamağında şu şekilde oluşmuştur:

5. Kırılmış cam parçaları nasıl orman yangınına neden oluyor?

Güneşin ışıkları şidete odaklanınca bulunduğu yerdaki kurumuş otları ateşliyor.

8. Okuduğunuz metni özetleyebilir misiniz?

Can dede, İhsan'ı oğlu ve gelini pikniğe gidiyorlar ve oranda cam atar yangın görüyorlar cam parçalarının ateş yaktığını öğreniyorlar.

Y.K.3.'ün Yazısı

Bir öğrenci de (Y.K.2) aşağıda görülebileceği gibi metni özetlemede Can dedenin üzüntüsünün nedenini orman yangınlarına bağlamıştır:

5. Kırılmış cam parçaları nasıl orman yangınına neden oluyor?

Sağa sola atılan cam parçaları ormanlara zarar vermiş oluyor.

8. Okuduğunuz metni özetleyebilir misiniz?

Can dede uzun süredir İhsan'ı dedi oğlu gelini ve tanelere bir hafta sonra pikniğe gittirirler Can dede aramadaki ağaçları görünce çok üzülür. Çünkü ağaçlara zarar verdikleri için Can dede'in canı çok sıkılır. Ağaçların yarınması.

Y.K.2.'nin Yazısı

Derin anlama sorularından olan ve cevabı metnin dışında olan okudukları metnin ana fikrini belirleme, bir öğrenci dışında (Y.E.1) tüm öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Öğrencilerin belirledikleri ana fikirler şunlardır:

12. Okuduğunuz metnin ana fikri sizce nedir?

Ormanları korumamızdır.

Y.K.1'in Yazısı

12. Okuduğunuz metnin ana fikri sizce nedir?

Ormanları korumamızdır. Balık, keçi, öküz, tırları bulmamızdır.

Y.K.2. 'nin Yazısı

12. Okuduğunuz metnin ana fikri sizce nedir?

Ormanları korumamızdır. İşin yarınması.

Y.E.2. 'nin Yazısı

12. Okuduğunuz metnin ana fikri sizce nedir?
 ..Ormanları korumalıyız.....

Y.K.3. 'ün Yazısı

Yukarıda öğrenci yazılarında da görüldüğü gibi ormanın yararlı olduğu ana fikir olarak çıkartılmış, bir öğrenci de (Y.K.2) belirlediği ana fikri somut örneklerle açıklamıştır.

Derin anlama sorularından olan ve okudukları metinden hareketle yorumlama yapmalarını ve sonuca varmalarını gerektiren “Orman yangınlarına neden olmamak için neler yapılmalıdır?” sorusuna öğrencilerden iki tanesi metne bağlı kalarak okudukları olaylardan hareketle cevap vermiş, üç tanesi ise okudukları metin dışında farklı örnekler gösterebilmişlerdir. Her iki grupta yer alan öğrencilere ait birer örnek cevap aşağıda verilmiştir.

13. Orman yangınlarına neden olmamak için neler yapılmalıdır?
 ..Şirkette ateş yapılmamalı, yabaklık yerini söndürmelidir.....

Y.K.1 Yazısı

13. Orman yangınlarına neden olmamak için neler yapılmalıdır?
 En önemlisi yerleri temiz tutmaktır. Çünkü yerler kâğıt, tiftik, kalın, cam, çoraplar. Bunları yakmaya atılmamalıdır. Doğaya zarar verilebilir. A
 yrıca Ormanları temiz tutmaktır. Çünkü Dağlara da zarar vermemelidir.....

Y.K.2 Yazısı

4. 9. Okuma ve Yazma Gruplarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Yazma Becerileri

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin birbirini etkileme durumunun araştırıldığı bu çalışmada okuma grubuna okuduğunu anlama becerilerini geliştirici etkinlikler, yazma grubuna ise yazılı anlatım becerilerini geliştirici etkinlikler uygulanmıştır. Uygulanan yapılandırmacı okuma ve yazma çalışmalarının grupların uygulama öncesinde ve sonrasındaki okuduğunu anlama ve yazılı anlatım düzeyleri bu başlık altında karşılaştırılmıştır.

4. 9. 1. Grupların Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Okuma ve yazma gruplarının uygulama öncesi hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde, basit ve derin anlama düzeyindeki sorulara verdikleri cevaplara göre okuduğunu anlama puan yüzdeleri Tablo 4. 19’da verilmiştir.

Tablo 4. 19: Okuma ve Yazma Grubunun Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Öğrenci		Hikâye Edici Metin				Bilgilendirici Metin			
		Basit Anlama		Derin Anlama		Basit Anlama		Derin Anlama	
O.G	Y.G.	Okuma Grubu	Yazma Grubu	Okuma Grubu	Yazma Grubu	Okuma Grubu	Yazma Grubu	Okuma Grubu	Yazma Grubu
O.E.1/Y.K.1		% 62,50	%75,00	% 20,83	%66,66	% 68,75	%81,25	% 33,33	%50,00
O.E.2/Y.K.2		% 68,75	%62,50	% 41,66	%42,00	% 62,50	%56,25	% 29,16	%34,00
O.E.3/Y.K.3		% 62,50	%68,75	% 33,33	%34,00	% 75,00	%56,25	% 8,33	%34,00
O.K.1/Y.E.1		% 68,75	%56,25	% 45,83	%42,00	% 75,00	%56,25	% 41,66	%30,00
O.K.2/Y.E.2		% 68,75	%56,25	% 20,83	%38,00	% 37,50	%56,25	% 33,33	%42,00

Tablo 4. 19’da da görüldüğü gibi uygulama öncesinde hem okuma hem de yazma grubu öğrencileri hikâye edici metinleri basit anlama kategorisinde öğretim düzeyinde anladığı görülmektedir. Öğrenciler hikâye edici metinleri derin anlama kategorisinde ise, bir öğrenci hariç (Y.K.1 öğretim düzeyinde), endişe düzeyinde anlamışlardır.

Okuma ve yazma grubu öğrencileri uygulama öncesinde bilgilendirici metinleri basit anlama kategorisinde, bir öğrenci hariç (O.K.2 endişe düzeyinde), öğretim düzeyinde yer almıştır. Hem okuma hem de yazma grubu öğrencilerinin tamamı bilgilendirici metinleri derin anlama kategorisinde endişe düzeyinde yer aldıkları görülmektedir.

4. 9. 2. Grupların Uygulama Öncesi Yazılı Anlatım Düzeyleri

Okuma ve yazma gruplarının uygulama öncesi kendini tanıtan yazı ve görselden hareketle yazılı hikâye oluşturma etkinliklerine yazılı anlatım düzeyleri Tablo 4. 20’de verilmiştir.

Tablo 4. 20: Okuma ve Yazma Grubunun Uygulama Öncesi Yazılı Anlatım Düzeyleri

Öğrenci		Kendilerini Tanıtıcı Yazı		Görselden Hikâye Oluşturma	
O.G.	Y.G.	Okuma Grubu	Yazma Grubu	Okuma Grubu	Yazma Grubu
O.E.1/Y.K.1		Gelişim	Gelişim	Gelişim	Gelişim
O.E.2/Y.K.2		Gelişim	Yoğunlaşma	Yoğunlaşma	Gelişim
O.E.3/Y.K.3		Başlangıç	Gelişim	Başlangıç	Gelişim
O.K.1/Y.E.1		Deneyim	Gelişim	Deneyim	Yoğunlaşma
O.K.2/Y.E.2		Gelişim	Başlangıç	Deneyim	Başlangıç

Tablo 4. 20’de de görüldüğü gibi okuma grubu öğrencilerinden kendini tanıtan yazı yazma kategorisindeki yazılı anlatım düzeyleri üç öğrenci (O.E.1, O.E.2 ve O.K.2) gelişim, bir öğrenci (O.K.1) deneyim ve bir öğrenci de (O.E.3) başlangıç aşamasında yer almaktadır. Aynı kategoride yazma grubu öğrencilerinin yazılı anlatım düzeyleri ise üç öğrenci (Y.K.1, Y.K.3 ve Y.E.1) gelişim, bir öğrenci (Y.K.2) yoğunlaşma ve bir öğrenci de (Y.E.2) başlangıç aşamasında yer almıştır.

Okuma grubunun uygulamadan önce görselden hareketle yazılı hikâye oluşturma kategorisindeki yazılı anlatım düzeylerine bakıldığında ise iki öğrencinin (O.K.1 ve O.K.2) deneyim, bir öğrenci (O.E.2) yoğunlaşma, bir öğrenci (O.E.1) gelişim ve bir öğrenci de (O.E.3) başlangıç aşamasında yer almıştır. Yazma grubu öğrencilerinin aynı kategorideki yazılı anlatım düzeyleri ise üç öğrenci (Y.K.1, Y.K.2

ve Y.K.3) gelişim, bir öğrenci (Y.E.1) yoğunlaşma ve bir öğrenci de (Y.E.2) başlangıç aşamasında olduğu anlaşılmıştır.

4. 9. 3. Grupların Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Okuma ve yazma gruplarının uygulama sonrası hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde, basit ve derin anlama düzeyindeki sorulara verdikleri cevaplara göre okuduğunu anlama puan yüzdeleri Tablo 4. 21’de verilmiştir.

Tablo 4. 21: Okuma ve Yazma Grubunun Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Öğrenci		Hikâye Edici Metin				Bilgilendirici Metin			
		Basit Anlama		Derin Anlama		Basit Anlama		Derin Anlama	
O.G	Y.G.	Okuma Grubu	Yazma Grubu	Okuma Grubu	Yazma Grubu	Okuma Grubu	Yazma Grubu	Okuma Grubu	Yazma Grubu
O.E.1/Y.K.1		% 87,50	%93.75	% 91,66	%87.50	% 84,00	%93.75	% 79,16	%83.33
O.E.2/Y.K.2		% 75,00	%68.75	% 62,50	%75.00	% 75,00	%81.25	% 83,33	%75.00
O.E.3/Y.K.3		% 87,50	%62.50	% 58,33	%70.83	% 67,00	%81.25	% 66,66	%79.16
O.K.1/Y.E.1		% 93,75	%75.00	% 87,50	%70.00	% 92,00	%81.25	% 95,83	%79.16
O.K.2/Y.E.2		% 75,00	%62.50	% 58,33	%66.66	% 92,00	%87.50	% 91,66	%75.00

Tablo 4. 21’de de görüldüğü gibi uygulama sonrasında okuma grubu öğrencilerinden biri (O.K.1) öğretim düzeyinden serbest okuma düzeyine yükselmiş, diğer öğrenciler ise düzey içi gelişim göstermiş ancak öğretim düzeyinde kalmışlardır. Yazma grubu öğrencileri ise hikâye edici metinleri basit anlama kategorisinde bir öğrenci (Y.K.1) öğretim düzeyinden serbest okuma düzeyine yükselmiş, diğer öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde dikkat çekici bir değişim olmamıştır.

Okuma grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında hikâye edici metinleri derin anlama kategorisinde bir öğrenci (Y.K.1) iki düzey birden gelişim göstererek endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine yükselmiş, Y.K.1 dışındaki tüm okuma ve yazma grubu öğrencileri endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Okuma grubu öğrencileri uygulama sonrasında bilgilendirici metinleri basit anlama kategorisinde, bir öğrenci (O.K.2) endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine

iki aşama birden, bir öğrenci (O.K.1) endişe düzeyinden öğretim düzeyine bir aşama yükseldiği bulunmuştur. Okuma grubunda yer alan diğer üç öğrencinin (O.E.1, O.E.2 ve O.E.3) bilgilendirici metinleri basit anlama kategorisindeki okuduğunu anlama puan yüzdelerinde dikkat çekici bir değişim olmamıştır. Yazma grubu öğrencilerinden biri (Y.K.1) öğretim düzeyinden bağımsız okuma düzeyine yükselmiş, diğer dört öğrenci ise düzey içi gelişim göstererek öğretim düzeyinde kalmışlardır. Yazma grubu öğrencilerinin tamamı bilgilendirici metinleri derin anlama kategorisinde endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldikleri bulunmuştur.

4. 9. 4. Grupların Uygulama Sonrası Yazılı Anlatım Düzeyleri

Okuma ve yazma gruplarının uygulama sonrası kendini tanıtan yazı ve görselden hareketle yazılı hikâye oluşturma etkinliklerine yazılı anlatım düzeyleri Tablo 4. 21’de verilmiştir.

Tablo 4. 22: Okuma ve Yazma Grubunun Uygulama Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Öğrenci		Kendilerini Tanıtıcı Yazı		Görselden Hikâye Oluşturma	
O.G.	Y.G.	Okuma Grubu	Yazma Grubu	Okuma Grubu	Yazma Grubu
O.E.1/Y.K.1		Deneyim	Deneyim	Deneyim	Süreci Kavrama ve Geliştirme
O.E.2/Y.K.2		Gelişim	Deneyim	Deneyim	Deneyim
O.E.3/Y.K.3		Gelişim	Deneyim	Yoğunlaşma	Süreci Kavrama ve Geliştirme
O.K.1/Y.E.1		Süreci Kavrama ve Geliştirme	Yoğunlaşma	Süreci Kavrama ve Geliştirme	Deneyim
O.K.2/Y.E.2		Deneyim	Gelişim	Deneyim	Gelişim

Tablo 4. 22’de de görüldüğü gibi okuma grubu öğrencilerinden kendini tanıtan yazı yazma kategorisindeki yazılı anlatım düzeyleri iki öğrenci (O.E.2 ve O.E.3) gelişim, iki öğrenci (O.E.1 ve O.K.1) deneyim ve bir öğrenci de (O.K.1) süreci kavrama ve geliştirme aşamasında yer almaktadır. Aynı kategoride yazma grubu öğrencilerinin yazılı anlatım düzeyleri ise üç öğrenci (Y.K.1, Y.K.2 ve Y.K.3) deneyim, bir öğrenci (Y.E.2) gelişim ve bir öğrenci de (Y.E.1) yoğunlaşma aşamasında yer almışlardır. Hem okuma hem de yazma grubu öğrencilerinin tamamı kendini tanıtan yazı yazma kategorisindeki yazılı anlatım düzeyleri uygulama öncesine göre uygulama sonrasında en az bir aşama olmak üzere gelişim göstermiştir.

Okuma grubunun uygulamadan önce görselden hareketle yazılı hikâye oluşturma kategorisindeki yazılı anlatım düzeylerine bakıldığında ise üç öğrencinin (O.E.1, O.E.2 ve O.K.2) deneyim, bir öğrenci (O.E.3) yoğunlaşma, bir öğrenci ise (O.K.1) süreci kavrama ve geliştirme aşamasında yer almıştır. Yazma grubu öğrencilerinin aynı kategorideki yazılı anlatım düzeyleri ise iki öğrenci (Y.K.1 ve Y.K.3) süreci kavrama ve geliştirme aşamasına, iki öğrenci (Y.K.2 ve Y.E.1) deneyim aşamasına ve bir öğrenci de (Y.E.2) gelişim aşamasına yükselmiştir.

4. 10. Yapılandırıcı Okuma-Yazma Etkinliklerine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin birbirini etkileme durumunun araştırıldığı bu çalışmada uygulanan yapılandırmacı okuma ve yazma çalışmalarının öğrencilerin öğrenmelerine etkisi bu başlık altında verilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler nitel içerik çözümlemesine tabi tutularak yorumlanmıştır. Öğrencilerin derse yönelik ilgileri ve uygulamanın etkililiğiyle ilgili olarak da uygulama okulunda gözlemci olarak araştırmaya katılan ve aynı zamanda katılımcıların sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmiştir. Aşağıda nitel içerik çözümlemesi sonucu ulaşılan temalara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinden “doğrudan alıntılara” yer verilmiştir.

Öğrencilere uygulama sürecinde yapılan etkinliklerle ilgili ilk olarak “Uygulama sürecinde yapılan etkinlikler hakkında neler söylemek istersiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı etkinliklerle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin verdiği cevaplardan öne çıkan içeriklere ait tablo görülmektedir:

Tablo 4. 23: Uygulama Sürecinde Yapılan Etkinlikler Hakkında Öğrenci Görüşleri

Tanımlanan Ana ve Alt Temalar	
Okuma Grubu	Yazma Grubu
Beceri gelişimi Anlamamda etkili oldu	Beceri gelişimi - Nasıl yazmam gerektiğini öğrendim. - Yazım gelişti.
Olumlu tutum - Beni cesaretlendirdi - Zevkli geçti	Olumlu tutum Yazmayı sevdirdi.

Tablo 4. 23'te de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama süresince yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri iki noktada toplanmaktadır: beceri gelişimi ve olumlu tutum. Bu iki boyuta ait öğrenci söylemleri şöyledir:

O.E.3: “Öğretmenim çok şey öğrendim. Önceden okuyup geçiyordum. Anladım mı anlamadım mı hiç düşünmezdim. Anlayarak okumak ne demekmiş onu öğrendim. Hiç özet yapamazdım. Artık yapıyorum. Etkinlikler güzeldi. Aralarda bir şeyler yedik içtik. Siz sanki oynayarak öğretiyorsunuz. Ben hep şey düşünürdüm. Bunu okuyacağım bir şeyler öğreneceğim. Ama bi baktım ki zaten çoğunu biliyormuşum. Tahmin yaptık ya orda tam da bazen tahminlerim çıkıyordu çok hoşuma gidiyordu o zaman.”

O.K.2: “Öğretmenim çok güzeldi. Okumayla ilgili çok güzel taktikler verdiniz. Okurken nelere dikkat etmemiz gerekir onları öğrendik. Okumadan önce resimlere bi bakmayı, başlığa bakmayı öğrendik. Bazen önemli yerlerin altını çizmeyi. Bunların hiç birini bilmiyorduk. Artık daha dikkatli bakıyorum bunlara. Anlamama yardımcı oluyor.”

Y.K.1: “Güzeldi. Çok sevdim, keşke bitmese dedim. Çünkü çok şey öğrendim. Sizin getirdiğiniz malzemeler güzeldi. Dikkatimizi çekiyordu. İlginç geliyordu. İlk başlarda sanki bir şey değişmedi gibi geldi ama bence şimdi yazım gelişti. Etkinlikler...”

Yukarıda okuma ve yazma grubundan öğrencilerin beceri gelişimine vurgu yaptıkları söylemler yer almaktadır. Öğrenciler okuma ve yazma çalışmalarında daha

planlı davrandıklarını, bunun da okuma ve yazma becerilerinde olumlu etki yaptığını dile getirmişlerdir. Aşağıda etkinliklerin olumlu tutum boyutuna vurgu yapan öğrenci söylemleri yer almaktadır:

Y.E.2: “Bir karşılıklı konuşma yapmıştık İyi Haber- Kötü Haber diye. Oradaki boşluklar çok uzun değildi, çok kısa da değildi. Bu yüzden yazabildim. Kendimizi tanıtan bir yazı yazdık, cümle yazdık, hikâye yazdık, paragraf yazdık. Bunları arkadaşlarımıza okuduk. Onlar bize okudular. Resimleri yorumladık yazdık. Bunların hepsi güzeldi. Eğlenceliydi.”

Y.K.2: “Resimlere bakarak yazdığımız hikâyeyi yazdığımda kendime inanamadım. Hiç böyle bir hikâye yazabileceğimi düşünmemiştim. Kitaptan okuduğumuz hikâyelerin nasıl yazıldığını daha iyi anladım. Yazar olmak istedim o hikâyeyi yazınca. Kendime güvenim geldi. Bu etkinlikler çok güzeldi. Önceden yazmayı sevmezdim şimdi daha çok seviyorum.”

O.E.1: “Ben içine kapanık biriydim. Pek konuşmazdım. Siz beni sürekli konuşturdunuz. Sonra açıldım. Bazen soruların cevaplarını bilsem de parmak kaldırmazdım. Çekinirdim öğretmenimden ve arkadaşlarımdan. Şimdi daha iyiyim, hep parmak kaldırıyorum. Burada yaptıklarımız etkili oldu tabi ki. Kendimi önemli biriymiş gibi hissettim burada. Söylediklerim yanlış da olsa hiç kızmıyordunuz bana.”

Yukarıda örnek olarak verilen öğrenci görüşlerinde etkinlikleri eğlenceli bulmaları, etkinliklerin kendilerine güven verdiğini ve bunu diğer derslere yansıttıklarını, etkinliklerin yazmayı sevdirdiği öne çıkmıştır.

Konuyla ilgili eylem araştırmasının katılımcısı olan öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Ö.O.1: Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerim, derse karşı çok ilgisizlerdi. Aileleri de öğrencilerimizin motivasyonunu arttıracak kadar donanımlı değillerdi. Ancak uygulama sürecince öğrencilerimin derslere

karşı genel olarak tutumları çok değişti. İlgileri arttı. Hatta ailelerinde okula karşı ilgilerinin arttığını söyleyebilirim.

Ö.O.2: *Her iki öğrencide de (O.E.1 ve O.E.3) çok olumlu değişiklikler oldu. Dersi çok iyi dinlemeye başladılar. Türkçe derslerini çok seviyorlar. Sesli okurken daha yüksek sesle okuyorlar. Yazılarına hatta konuşmalarına bile çok dikkat ediyorlar artık. Aslında ikisinin de aileleri çocuklarına karşı ilgili ancak bilgi düzeyinde çocuklarına çok yardımcı olamıyorlar. Bu uygulamalar kesinlikle çok iyi oldu. Derse yönelik motivasyonları ciddi şekilde arttı.*

Ö.Y.1: *Ben çok faydasını gördüm be etkinliklerin. Y.K.2 zaten çalışkan ve akıllı bir öğrenci. Çok sessizdir. Siz benden istediğiniz öğrencilerin özelliklerini söylediğinizde ilk onu düşündüm. Y.E.1 çok konuşkandır. Yazmayı hiç sevmez. Sizinle çalışmayı çok sevdiler. Sizin dersin gelmesini sabırsızla bekliyorlar. İkisinin de okula, derse özellikle Türkçe dersine karşı ilgileri arttı.*

Ö.Y.2: *Öğrencilerimizin genel olarak derslere karşı ilgi ve tutumları sınıf düzeyine göre karşılaştırdığımızda orta düzeydeyken, sizinle çalışmaya başladıktan sonra ilgilerinin arttığını, derslere karşı daha sorumluluk sahibi olduklarını ifade edebilirim. Bence öğrencilerimiz çalışmalarınızın sonucunda sadece Türkçe dersine karşı değil tüm derslere karşı tutumlarında olumlu değişiklikler gözledim.*

Yapılandırmacı okuma ve yazma çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin nasıl bir etkide bulunduğuna ilişkin görüşlerini anlamak için “Yapılan etkinliklerin okuduğunuzu anlama beceriniz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda bununla ilgili öğrenci cevaplarından öne çıkan fikirlere ilişkin içerik analizi tablosuna yer verilmiştir:

Tablo 4. 24: Yapılan Etkinliklerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkileri Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Tanımlanan Alt Temalar		Gruplanan Ana Tema
Okuma Grubu	Yazma Grubu	
Okuma stratejisi	Planlı Yazma	Anlamayı öğrenme
Okuma hızı	Okuma stratejisi	
Olayı anlama	Kendini ifade edebilme	Derin anlamayı öğrenme
Ana fikir belirleme	Konuya yoğunlaşma	
Özetleme yapabilme	Özetleme yapabilme	

Tablo 4. 24'te de görüldüğü gibi öğrenci görüşleri anlamayı öğrenme ve derin anlamayı öğrenme boyutlarında gruplandırılmışlardır. Öğrenciler anlamayı öğrenme boyutunda okuma stratejisini kavrama, planlı okuyabilme ve okuma hızının geliştirilmesi gerekliliği konusunda fikir belirtmişler; derin anlamayı öğrenme boyutunda ise okudukları metinde yer alan olayı, konuyu ve ana fikri belirleyebilmenin gerekliliği, özetleme yapabilmenin önemini ve bunları ifade edebilmenin önemini belirtmişlerdir. Aşağıda bu konudaki öğrenci söylemlerinden bazı örnekler verilmiştir:

O.K.1: *“Anlamam çok gelişti. Okumam zaten iyiydi. Öğretmen kendi okuduktan sonra ilk bana okuturdu. Ama bence o da hızlandı sanki. Ama en çok anlamam gelişti.”*

O.E.3: *Basit soruları herkes biliyor da zor sorular var. Onları bir iki kişi biliyor. Onlardan biri de ben tabi ki. Şimdi okuduğumuz parçayı kim özetleyecek dediğinde öğretmen, ben hemen parmak kaldırıyorum.*

Y.K.1: *“Önceden anlamadığım yerleri 3-4 kez okurdum, şimdi de okuyorum ama en fazla 3 kez...”*

Y.K.2: *“Siz yazdıklarımızı en sonunda okutuyordunuz ya bence onların faydası oldu. Bir de başta ve sonda da 3-4 tane metin okuduk. Onlar da bence okumamı geliştirdi. Bence bir yazının nasıl yazıldığını bilirse okuması da kolay olur. Anlamak da kolay olur. Bence gelişti.”*

Uygulama süresince dersi gözlemleyen dersin öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Ö.O.1: “Öğrencilerimin, okuduklarını anlama becerileri çok iyi değildi. Bunun ailesel boyutu olduğu gibi okul boyutu da var tabii ki. Bizim okulumuz öğretmen sirkülasyonunun çok sık yaşandığı bir okul. Ben öğrencilerimin bu yıl öğretmenleri oldum. Öğretmen değişiklikleri de onların anlatım becerilerini etkiliyordur diye düşünüyorum ama sizinle çalıştıklarından sonra anlama becerilerinde olumlu değişiklikler gözledim. Derslerdeki metin çalışmalarında daha çok parmak kaldırıp söz alıyorlar”.

Ö.O.2: “Kesinlikle gözle görülür bir artış oldu. Metinle ilgili anlama sorularında da çok başarılılar. Önceleri daha çok basit sorulara cevap verirdi. Sınıfta doğru dürüst özet yapan bir öğrenci yoktu. Bu öğrencilerdeki özetleme becerileri çok iyi. Anlama becerileri kesinlikle gelişmiş. Özetlerken çok tutarlı cümleler kuruyorlar.”

Ö.Y.2: “Öğrencilerimin, okuduklarını anlama ve geri dönüşleri sınıf düzeyine göre orta seviyede iken, çalışmalarınız sonucunda okuduklarını anlama, anladıktan sonra ifade edebilme yeteneklerinin arttığını, daha rahat konuşabildiklerini söyleyebilirim.”

Ö.Y.3: “Y.E.2 normalde derslerde pek parmak kaldırmaz. Sadece sınıfta olanı biteni izler, okurken kısık sesle okur ve parmağıyla takip ederdi. Genel olarak isteksiz ve çekingen bir çocuk. Sorulan sorulara cevap veriyor. Okuduğunu anlıyor ancak “Y.E.2 söyle bakalım” demeden söylemiyor. Uygulamalardan sonra nispeten açıldığını söyleyebiliriz.”

Yukarıdaki öğretmenlerin görüşlerinde de görüldüğü gibi öğretmenler, öğrencilerinde genel olarak okuduklarını anlamada olumlu yönde değişiklikler olduğunu belirtmişler, uygulanan etkinliklerin öğrencilerde derse karşı ilgilerini arttırdığını ifade etmişlerdir.

Yapılandırmacı okuma ve yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine nasıl bir etkide bulunduğuna ilişkin görüşlerini anlamak için “Yapılan etkinliklerin yazılı anlatım beceriniz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Aşağıda bununla ilgili öğrenci cevaplarından öne çıkan fikirlere ilişkin içerik analizi tablosuna yer verilmiştir:

Tablo 4. 25: Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Etkileri Hakkında Görüşleri

Tanımlanan Temalar	
Okuma Grubu	Yazma Grubu
Güzel yazı	Planlı yazma, güzel yazı
Yazma isteği	Yazmaya odaklanma

Tablo 4. 25’te de görüldüğü gibi öğrenciler planlı yazma, güzel yazma ve yazma isteği konularında fikir belirtmişlerdir. Bu doğrultudaki öğrenci görüşleri şöyledir:

O.K.1: “...Az da olsa yazdık burada bir şeyler. Kendimi tanıtmıştım ilk hafta. Bir de son hafta tanıttım. İlk hafta bir sayfa yazdım. Son hafta bir buçuk iki sayfaya yakın yazdım. Hem daha güzel yazdım...”

O.E.3: “...Ama ödevleri yazılı yapıyoruz ya, önceden az yazardım. Şimdi daha çok yazıyorum...”

O.E.1: “...Önceden anlamadığım için az yazardım şimdi daha çok yazıyorum...”

O.K.2: “Yazma olarak pek bi şey yapmadık sizinle. Sadece başta kendimizi tanıttık, bir de sonda. Ha bir de resimlere bakarak konuşup hikâye yazmıştık. Ama yazım da gelişti bence. İlk başta kendimi tanıtırken farklı yazdım sonda daha güzel yazdım. Hikâyemi de çok beğendim kendim. O etkinliği çok sevmiştim. Sanki bakarak yazmak gibi bir şeydi.”

O.E.2: “Yazmam da gelişti. Resimlere bakarak hikâye yazmıştık ya orda yazdığımı çok beğendim mesela. Geçen yine bir okuma parçası vardı. Kendimi deneyim dedim. Yazılarını kapattım. Resmine iyice baktım. Sonra buradaki hikâye ne olabilir diye düşünmeye başladım. Sonra yazdım bir şeyler. Sonra orda yazanı okudum, benimkine çok benziyordu.”

Y.E.1: “...Önceden girişte ne olur, gelişmede ne olur, sonuçta ne olur bilmezdim. Şimdi güzel bir hikâye yazabilirim...”

Y.K.2: “...Artık yazma ödevlerimi daha güzel yapıyorum. Özeniyorum. Ama öğretmenim benim ne kadar güzel yazdığımı daha fark etmedi. Sizin yaptığınız gibi yazılarımızı pek okutmuyor...”

Y.E.2: “...Yazım pek düzelmedi ama demek istediklerimi daha güzel yazıyorum. Hiç sevmezdim yazmayı. Şaşırdım, ne yazacağımı bilmezdim. Böyle ipuçları olunca iyi oluyor. Sonra bildiklerimizi önceden konuşup yazıyoruz. Bunlar yazımı geliştirdi...”

Öğrencilerde meydana gelen yazılı anlatım becerilerindeki değişikliğe ilişkin uygulama katılımcısı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö.Y.3: “Y.K.2’nin yazısı az önce söylediğim gibi çok kötü. Uygulamalardan sonra da düzelmedi. Ama sizin kursunuza devam etti diye biraz daha özenmeye başladı. Ama benim beklediğim düzelme olmadı. Cümleleri biraz daha düzeldi. Y.E.2 kendi yazdıklarını bile okuyamayan bir çocuk. En çok dikkatimi çeken şey; geçenlerde bunlara bir kompozisyon yazdırdım. Y.K.2’ye özellikle okuttum bir gelişme var mı diye. Cümleleri daha düzgündü, yavaş okudu ama en azından kendi yazısını okuması da biraz düzelmiş.”

Ö.Y.1: “Y.E.1’in yazılı anlatımı çok değişti ve gelişti. Defterini daha tertipli ve düzenli tutuyor. Yazıyı sayfaya yerleştirme, düzgün cümleler yazma, paragraflara dikkat etme konusunda düzelme var. Yazmaya karşı cesaretleri artmış. Y.K.2’nin şekil olarak yazısı güzeldi ama o da konu bütünlüğü içinde yazılar yazamazdı. Şu an iyiler.”

Ö.O.1: “... Artık daha anlamlı cümleler kurabiliyorlar. Bir konu hakkında kendilerini daha rahat ifade edebiliyorlar bu da yazılı anlatımlarını olumlu yönde geliştirdi...”

Öğrencilerde yapılandırmacı okuma ve yazma çalışmalarının okuma yazma ve bununla ilişkili olarak derse karşı geliştirdikleri bakış açısını belirlemek için “Uygulamaların bu şekilde yürütülmesinin sizde okuma, yazma ve derse katılma isteği

üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda öne çıkan aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. 26: Yapılandırmacı Okuma ve Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarıyla İlgili Görüşleri

Tanımlanan Temalar	
Okuma Grubu	Yazma Grubu
Okumayı sevmeye	Dersi sevmeye
Dersi sevmeye	Yazı yazmayı sevmeye
Konuya odaklanma	Yazı yazma isteği
Derse katılma isteği	Güzel yazı yazma isteği

Tablo 4. 26’da da görüldüğü gibi öğrenciler, uygulama sonrası derse, okuma ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmişlerdir. Öğrenciler okumayı sevmeye, yazmayı sevmeye, Türkçe dersini sevmeye, anlamlı okuma, güzel yazı yazma ve diğer derslere katılma isteklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

O.E.1: “İlk başlarda sizin dersi pek sevmiyordum. Hatta derslerimden geri kalıyorum diye düşünüyordum. Ama bi baktım ki okumam geliyor, bir de oyun gibi anlatıyorsunuz dersi, öğretmenimizden farklı. Sonra eğlenceli olmaya başladı. Bizim hata yaptığımız yerleri gösterdiniz. Okumam çok gelişti, yazmaaa... O kadar değil ama sonuçta Türkçe dersi ikisi de. Türkçeyi seviyorum. Yani yazmayı da seviyorum.”

O.K.2: “Şu ana kadar iki öğretmenim oldu, kimse sizin gibi işlemedi dersleri. Bence okunacak şey hakkında konuşmak veya yazacaklarımız hakkında önceden konuşmak güzel bir şey. Ne okuyacağız, ne yazacağız bilirse daha iyi anlarız daha iyi yazarız. Bundan dolayı güzeldi. Türkçe zaten sevdiğim bir dersti ama şimdi sevgim daha çok arttı sanki. Bu kadar...”

O.E.2: “Türkçe dersini daha çok sevmeye başladım. Çünkü artık okuduğumu anlamak için neler yapmam gerekiyor. Onları biliyorum. Hemen başlığa bakacağım, sonra resimlerine dikkatlice bakacağım.”

Y.E.1: “...Bu derslere katılmayı daha çok seviyorum ama Türkçe derslerini de artık daha çok sevmeye başladım. Ama şunu anladım grupta okuyan arkadaşlarım benden daha iyi yazıyor.”

Y.K.3: “...Daha iyi yazarız onu öğrettiniz. Bence iyi de oldu. Derse daha çok katılıyorum şimdi. Önceden bilsem de pek parmak kaldırmazdım. Şimdi daha çok katılıyorum derse...”

Yapılandırmacı okuma ve yazma etkinliklerinin öğrencilerde olumlu tutum değişikliğine yol açtığı “Etkinliklerin sizdeki etkisine yönelik aileniz, öğretmeniniz ve arkadaşlarınız neler söyledi?” sorusuna verdikleri cevapta da görülmektedir. Öğrenciler bu soruya verdikleri cevapta arkadaşları, aileleri ve öğretmenleri tarafından okumalarında ve yazmalarında meydana gelen değişiklikleri geri bildirim olarak aldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili uygulamanın gözlemcisi öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö.O.1: “Bizim okulumuz merkez okullara göre, sosyal ve ekonomik boyutları çok iyi olmayan bir çevrede bulunuyor. Bu yüzden öğrencilerim birçok öğrencim gibi özellikle de O.E.2, fazla konuşmayan sosyalleşmeye açık olmayan bir öğrenciydi. O.E.2’nin ancak O.K.2 ve O.K.1’in de uygulamalar süresince sosyalleştiklerini, kendilerine güvenlerinin arttığını, arkadaşlarıyla ve benimle olan iletişimlerinin de arttığını gözlemledim.”

Ö.Y.2: “Y.K.1 konuşkan bir öğrencimdi ama bazen konuştuğu konular arasında bağlantı yoktu. Şimdi daha anlamlı cümleler kurabiliyor buda kendisine karşı özgüven duygusunu arttırdı. Y.K.3, çalışmalar öncesinde Y.K.1’e göre daha sessiz ve içine kapanıktı. Özellikle çalışmalarınızın sonunda kendini daha rahat ifade edebiliyor ve sınıf içinde daha aktif söz alıyor ve bende buradayım diyecek ölçüde sosyallik kazanmış durumda...”

Öğretmenlerin uygulama sürecini değerlendirmelerine ilişkin soruya, öğrencilerinde meydana gelen gelişmelerden dolayı mutluluk duyduklarını belirtmişler, sınıfların kalabalık olmasından dolayı yapılandırmacı yazma ve okuma çalışmalarının yapılmasının mümkün olmadığını, ancak bu tür etkinliklerin okullarda yaygınlaştırılmasının da gerekliliğine vurgu yaparak cevaplamışlardır.

V. BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada öncelikle okuma yazma öğretimi, okuma, yazma ve anlama arasındaki ilişki ele alındıktan sonra yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ilkelerinden hareketle yapılandırmacı okuma ve yazmaya ilişkin kuramsal bilgiler tartışılmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında ise 2009-2010 eğitim öğretim yılında belirlenen iki devlet okulunda öğrenim gören, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin; okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeyleri tespit edilmiş, bu becerilerini geliştirme amaçlı hazırlanan etkinlikler belirlenen çalışma grubu ile eylem planı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma; ilköğretim 4. sınıfa devam eden (5'i okuma grubu, 5'i yazma grubu) 10 öğrenci ile; öğrencilerin okul ortamında yapılandırmacı okuma ve yazma uygulamaları, okuma ve yazma süreçlerinde yapılanlar, öğrenciler tarafından bu süreçlerin nasıl anlamlandırıldığı ve bu iki temel dil becerisinde meydana gelen değişiklikler süreç odaklı olarak ele alınmıştır.

Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu eylem araştırması olarak desenlenen bu çalışmada; belirlenen eylem basamakları uygulanmış, eylem izleme komitesinde süreç değerlendirilmiş ve etkinliklerin planlaması gözden geçirilerek uygulanmıştır. Uygulama süresince araştırma grubundaki öğrencilerin öğretmenleri, gözlemci öğretmen rolünde süreçleri izlemiş ve görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu bölümünde; çalışmanın amaç ve alt amaçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlar verilmiştir. Bu sonuçlar ilgili literatüre göre tartışılmış ve son olarak araştırmanın sonuçlarına göre önerilere yer verilmiştir.

5. 1. Sonuçlar

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin birbirini etkileme durumunun araştırıldığı bu araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri geliştirilen ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, yapılandırıcı okuma ve yazma çalışmaları ile okuduğunu anlama becerileri ve yazılı anlatım beceri düzeylerinde ilerleme olmuştur.

Okuma grubunun uygulama öncesi **hikâye edici metinlerde basit anlama** düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerinde öğrencilerin tamamı “öğretim düzeyinde” yer almıştır. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin sonucunda, bir öğrenci “öğretim düzeyinden” “bağımsız (serbest) okuma düzeyine” yükselmiştir. Diğer dört öğrenci ise “öğretim düzeyinde” kalmış, ancak düzey içerisindeki anlama yüzdeleri % 7.25 ile % 12,50 oranında artarak “bağımsız (serbest) okuma düzeyine” yaklaşmışlardır. Okuma grubundaki bu değişim yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Okuma grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi **hikâye edici metinlerde derin anlama** becerilerinde öğrencilerin tamamı “endişe düzeyinde” yer almıştır. Bu durum uygulama sonrasında; bir öğrencide “bağımsız (serbest) okuma düzeyine”, diğer dört öğrenci ise “öğretim düzeyine” yükselmişlerdir. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin sonucunda; bir öğrenci iki düzey birden gelişme göstererek “bağımsız (serbest) okuma düzeyine” yükselmiştir. Diğer dört öğrenci ise “endişe düzeyinden öğretim düzeyine” yükselmiştir. Gruptaki beş öğrenciden ikisindeki değişim (O.E.1 için % 20.83’ten % 91.66’ya; O.K.1 için % 45.83’ten % 87.50’ye çıkması) yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Okuma grubunun uygulama öncesi **bilgilendirici metinlerde basit anlama** düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerine bakıldığında; bir öğrenci “endişe düzeyinde”, dört öğrenci ise “öğretim düzeyinde” yer almıştır. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin sonucunda; bir öğrenci iki düzey birden

gelişme göstererek “bağımsız (serbest) okuma düzeyine” başka bir öğrenci “öğretim düzeyinden bağımsız okuma düzeyine” yükselmiştir. Üç öğrenci “öğretim düzeyinde” kalmış ancak ikisinde düzey içerisinde % 5.25 ile % 12.50 oranında artan başarı göstermişlerdir. Bir öğrencide ise düzey içerisinde % 8 oranında düşüş olmuştur. Gruptaki beş öğrenciden birindeki değişim (O.K.2 için % 37.50’den % 92.00’ye çıkması) yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Okuma grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi **bilgilendirici metinlerde derin anlama** düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerine bakıldığında, öğrencilerin tamamı “endişe düzeyinde” yer almıştır. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin sonucunda; iki öğrenci iki düzey birden gelişme göstererek “bağımsız (serbest) okuma düzeyine”, üç öğrenci ise “endişe düzeyinden öğretim düzeyine” yükselmiştir. Gruptaki beş öğrenciden ikisindeki değişim (O.K.1 için % 41.66’dan % 95.83’e; O.K.2 için ise % 33.33’ten % 91.66’ya çıkması) yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Okuma grubunun uygulama öncesi **kendini tanıtan yazılar yazma** etkinliğindeki yazılı anlatım becerilerine bakıldığında; üç öğrenci “gelişim aşamasında”, bir öğrenci “başlangıç aşamasında”, bir öğrenci ise “deneyim aşamasında” yer almıştır. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin sonucunda; bir öğrenci “başlangıç aşamasından gelişim aşamasına”, bir öğrenci “deneyim aşamasından süreci kavrama ve geliştirme aşamasına”, iki öğrenci “gelişim aşamasından deneyim aşamasına” yükselmiştir. Bir öğrenci ise düzey içi gelişim göstererek “gelişim aşamasında” kalmıştır. Gruptaki öğrencilerin dördünün birer aşama yükselmesi yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Okuma grubunun uygulama öncesi **görselden hikâye oluşturma** etkinliğindeki yazılı anlatım becerilerine bakıldığında; iki öğrenci “deneyim aşamasında”, bir öğrenci “gelişim aşamasında”, bir öğrenci “başlangıç aşamasında”, bir öğrenci ise “yoğunlaşma aşamasında” yer almıştır. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin sonucunda; bir öğrenci “başlangıç aşamasından yoğunlaşma aşamasına”; bir öğrenci “gelişim aşamasından deneyim aşamasına”; bir öğrenci “yoğunlaşma aşamasından deneyim aşamasına”; bir öğrenci “deneyim aşamasından süreci kavrama geliştirme aşamasına” yükselmiştir. Bir öğrenci ise düzey içi gelişim göstererek

“deneyim aşamasında” kalmıştır. Gruptaki öğrencilerden ikisi (O.E.1 ve O.E.3) yazılı anlatım becerilerini iki düzey birden geliştirmiştir. Öğrencilerden ikisinin iki aşama, ikisinin bir aşama yükselmesi, yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Yazma grubunun uygulama öncesi **hikâye edici metinlerde basit anlama** düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerinde öğrencilerin tamamı “öğretim düzeyinde” yer almıştır. Bu durum, uygulama sonrasında, bir öğrenci de “bağımsız (serbest) okuma düzeyine” yükselmiştir. Üç öğrenci de, “öğretim düzeyinde” kalmış, ancak okuduğunu anlama puanlarında % 6.25 ile % 18.75 oranında değişen artışlar olmuştur. Yazma grubundaki diğer öğrenci ise, “öğretim düzeyinde” kalmasına karşılık okuduğunu anlama puanında % 6.25 oranında düşüş olmuştur. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı yazma etkinliklerinin sonucunda; bir öğrenci dışında, bir öğrencinin iki düzey birden ve üç öğrencinin düzey içi gelişim göstermesi, yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Yazma grubunun uygulama öncesi **hikâye edici metinlerde derin anlama** düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerinde öğrencilerden dördü “endişe düzeyinde” biri “öğretim düzeyinde” yer almıştır. Bu durum, uygulama sonrasında dört öğrencinin “öğretim düzeyine” yükselmesi şeklinde olmuştur. Bir öğrenci “öğretim düzeyinde” kalmış, ancak okuduğunu anlama puanı % 66.66’dan % 87.50’ye yükselerek % 20.84 puanlık bir artışla “bağımsız (serbest) okuma düzeyine” yaklaşmıştır. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı yazma etkinliklerinin sonucunda; bir öğrencinin düzey içi gelişimi, dört öğrencinin ise bir üst düzeye yükselmesi, yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Yazma grubunun uygulama öncesi **bilgilendirici metinlerde basit anlama** düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerine bakıldığında; öğrencilerin tamamı “öğretim düzeyinde” yer aldığı görülmüştür. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı yazma etkinliklerinin sonucunda bir öğrenci; “bağımsız (serbest) okuma düzeyine” yükselmiştir. Diğer dört öğrenci ise “öğretim düzeyinde” kalmış ancak % 25.00 ile % 31.25 puanlık düzey içi artış göstererek “bağımsız okuma düzeyine” yaklaşmışlardır. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı yazma etkinliklerinin sonucunda; dört öğrencinin

düzyey içi gelişimi, bir öğrencinin ise bir üst düzyeye yükselmesi yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Yazma grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi **bilgilendirici metinlerde derin anlama** düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerine bakıldığında, öğrencilerin tamamı “endişe düzeyinde” yer almıştır. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı yazma etkinliklerinin sonucunda, öğrencilerin tamamı bir üst düzey olan “öğretim düzeyine” yükselmiştir. Öğrencilerin derin anlama düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerindeki puan artışları % 33.00 ile % 49.16 aralığında gerçekleşmiştir. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı yazma etkinliklerinin sonucunda öğrencilerin tamamının bir üst düzyeye yükselmesi, yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Yazma grubunun uygulama öncesi **kendini tanıtan yazılar yazma** etkinliğindeki yazılı anlatım becerilerine bakıldığında; bir öğrenci “başlangıç aşamasında”, üç öğrenci “gelişim aşamasında”, bir öğrenci ise “yoğunlaşma aşamasında” yer almıştır. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı yazma etkinliklerinin sonucunda; iki öğrenci “gelişim aşamasından deneyim aşamasına”, bir öğrenci “yoğunlaşma aşamasından deneyim aşamasına”, bir öğrenci ise “başlangıç aşamasından gelişim aşamasına” yükselmiştir. Gruptaki öğrencilerden ikisinin iki aşama, üçünün ise birer aşama yükselmesi, yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Yazma grubunun uygulama öncesi **görselden hikâye oluşturma** etkinliğindeki yazılı anlatım becerilerine bakıldığında; bir öğrenci “başlangıç aşamasında”, üç öğrenci “gelişim aşamasında”, bir öğrenci ise “yoğunlaşma aşamasında” yer almıştır. Bu gruba uygulanan yapılandırıcı yazma etkinliklerinin sonucunda; bir öğrenci “başlangıç aşamasından gelişim aşamasına”, iki öğrenci “gelişim aşamasından süreci kavrama ve geliştirme aşamasına”, bir öğrenci “gelişim aşamasından süreci kavrama ve geliştirme aşamasına”, bir öğrenci ise “yoğunlaşma aşamasından deneyim aşamasına” yükselmiştir. Görselden hareketle hikâye oluşturarak yazılı anlatım becerilerinin geliştirildiği yazma grubu öğrencilerden ikisinin üç aşama, birinin iki aşama ve ikisinin de birer aşama yükselmesi, yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Uygulama süresince **yapılan tüm etkinliklerin öğrenci görüşleri** doğrultusunda değerlendirme sonuçlarına bakıldığında; uygulanan yapılandırıcı okuma ve yazma etkinlikleri okuma grubu öğrenci görüşlerinin “anlama becerilerini geliştirdiği” teması ve “beni cesaretlendirdi/zevkli geçti” şeklindeki olumlu tutum teması altında yoğunlaşmıştır. Etkinliklere yönelik yazma grubu öğrenci görüşleri ise “nasıl yazmam gerektiğini öğrendim ve yazım gelişt” teması altında beceri gelişimi ve “yazmayı sevdirdi” şeklindeki olumlu tutum teması altında yoğunlaşmıştır.

Uygulama süresince yapılan **okuduğunu anlama etkinliklerinin öğrenci görüşlerine göre** değerlendirme sonuçlarına bakıldığında görüşlerin; okuma ve yazma gruplarının her ikisi için; “anlama ve derin anlamayı öğrenme” ana temalarında yoğunlaştığı görülmüştür. Okuma grubu için görüşler; okuma stratejisi, okuma hızı, olayı anlama, ana fikir belirleme, özetleme yapabilme alt temalarında yoğunlaşmıştır. Yazma grubunun görüşleri ise; okuma stratejisi, konuya yoğunlaşma, planlı yazma, kendini ifade edebilme ve özetleme yapabilme alt temalarında yoğunlaşmıştır.

Uygulama süresince yapılan **yazılı anlatım etkinliklerinin öğrenci görüşlerine göre** değerlendirme sonuçlarına bakıldığında okuma grubu için görüşler; “güzel yazı ve yazma isteği” temalarında yoğunlaşmıştır. Yazma grubunun görüşleri ise; “planlı yazma, güzel yazı ve yazmaya odaklanma” temalarında yoğunlaşmıştır.

Uygulama süresince **yapılan etkinliklerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlara ilişkin öğrenci görüşleri** değerlendirme sonuçlarına bakıldığında okuma grubu için görüşler; “okumayı sevmek, dersi sevmek, konuya odaklanma ve derse katılma isteği” temalarında yoğunlaşmıştır. Yazma grubunun görüşleri ise; “dersi sevmek, yazı yazmayı sevmek, yazı yazma isteği ve güzel yazma isteği” temalarında yoğunlaşmıştır.

Uygulama sürecinde, okuma ve yazma grubu öğrencilerinin; okuduğunu anlama becerisi kazanma, okuduğunu planlama, konuyu tespit etme ve ana fikre odaklanma; yazılı anlatım becerisi kazanmada farklı cümle yapılarına yer verme, yazım hatalarını en aza indirme, anlatımı etkili kılacak ifadelerle yer verme ve plan çerçevesinde yazabilme becerileri kazandıkları görülmüştür.

Öğrenci görüşlerine göre, yapılandırmacı okuma ve yazma uygulamaları süresince öğrencilerin okuma metinlerine ve yazma çalışmalarına istekli bir şekilde katıldıkları, kendilerine duydukları güven ile bağlantılı olarak da diğer derslere daha fazla katılma isteği olduğu görülmüştür.

Öğrenci görüşlerine göre, yapılandırmacı okuma ve yazma çalışmalarının yapıldığı Türkçe dersini sevmişler, uygulamalardan zevk almışlar, diğer derslerde de benzer uygulamaların yapılmasını istemişler, kendilerinde meydana gelen okuma ve yazma becerilerindeki değişimin farkına varmışlardır. Bu değişim öğrencilerde kendi ifadeleri ile “daha fazla okuma ve daha fazla yazmaya” yönelik olumlu bir tutum geliştirmiştir.

Uygulama süresince hem okuma hem de yazma gruplarında yapılan okuma ve yazma etkinliklerinde; anahtar kelimelerle çalışmak, görselden hareketle içeriğin tahmin edilmesi, başlıktan hareketle içeriğin tahmin edilmesi, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası öğretmen-öğrenci diyalogları, yazma öncesi yazma anı ve yazma sonrası öğretmen-öğrenci diyalogları gibi anlama ve anlatım stratejilerini kullanmanın öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerini hem de yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca araştırmacı, öğretmen ve veliler, bu etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerinin yanı sıra iletişim becerileri ve sosyalleşmesine de katkı sağladığı gözlenmiştir.

5. 2. Tartışma

Araştırmanın sonuçları göstermiştir ki yazılı anlatım etkinliklerinin hazırlık, fikirleri organize etme, düzeltme, yeniden yazma ve paylaşma aşamalarında öğrenciler daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Lurin (1994), Kowalewsky, Murphy ve Starns (2002) ve Yoder (2005) araştırmalarında; öğretmenin yazma deneyimlerinde öğrenciler için yeterince model olamadığı, farklı ve yeni öğretim yöntemleri denemediği, yazmayı amaçlı hale getirmediği, düzeltme ve dönütler vermediği, seçkin yazılı örnekleri sunmadığı, yazmaya yeterince zaman ayırmadığı, gerçek hayatla ve diğer metinlerle bağlantı kurmadığını belirtmektedirler. Araştırmacılar araştırmanın sonucunda yukarıdaki olumsuzlukların giderilmesi halinde öğrencilerin yazma becerilerinde gelişme olabileceğini belirtmektedirler.

Araştırmanın sonucunda; uygulanan etkinliklerin yazma grubu öğrencilerinin yazılarındaki fikirlerin orijinalliğini geliştirmede, düşünce akıcılığı becerilerinin gelişiminde, düşünce esnekliği becerilerinin gelişiminde, uygun kelime seçimi becerisinin geliştirmede, öğrencilerin fikirleri organizasyon, yazı tarzı, dil bilgisi ile yazının genel görünümünde ve uygun cümle yapısı becerilerinin gelişiminde olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu Avila, Pahuski ve Perez (1999), Anılan (2005) ve Öztürk'ün (2007) çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda; görseller yardımıyla hikâye yazma çalışmalarında öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirme sonuçları Düzey Belirleme Testi, Tanıma Testi'nden en az bir aşama olmak üzere yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde fikirler; organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, yazının sayfaya yerleştirilmesi ve sunum özellikleri bakımından gelişme göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu Özkara'nın (2007) çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak öğrencilerin yazılarında; düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri, özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşan Maltepe'nin (2006) sonuçlarıyla çelişmektedir.

Araştırma süreci; öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım süreçlerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulanması; öğrencilerin okuma-yazma etkinlikleri boyunca edindikleri yeni bilgi, tecrübe ve fikirlerin yazılı ve sözlü iletişimde kullanmasını sağlamak ve öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım etkinlikleri boyunca edindikleri ileri düşünme becerilerini geliştirilmesi şeklinde tamamlanmıştır. Sonuçta araştırmaya katılan tüm öğrencilerde; okuma-yazma arasındaki ilişkiyi çözme becerilerinde, okuma ve yazma etkinliklerinden edindikleri yeni fikir ve deneyimlerin iletişimde kullanılma oranlarında ve okuma-yazma yoluyla edindikleri ileri düşünme becerilerinin sergilenmesinde, sözlü iletişim becerileri ve özetleme becerilerinde gelişme olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu, Schisler (2008), Cavkaytar (2009), Murphy (1994) ve Lewandowski'nin (1994) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yapılandırıcı okuma ortamının gereği olarak okuma grubuna, okuma çalışmaları sırasında görsellerden hareketle içeriğin tahmin edilmesi, anahtar kelimelerle çalışma, başlıktan hareketle içeriğin tahmin edilmesi, giriş veya giriş ve gelişme bölümleri verilmiş hikâyelerinin sonucunun tahmin edilmesi, paragrafta ana fikrin bulunması, metnin başlığının ve konun bulunması gibi etkinlikler yaptırılmıştır. Bu etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde geliştirdiği araştırmanın sonuçlar bölümünde verilmiştir. Acat'ın (1996) araştırmasının sonucu da; okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları, paragraftaki düşünceleri belirleyebilme” ve okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeydeki ilişkiyi göstermesi bakımından bu araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda; uygulanan etkinliklerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin bilgi ve bilgi üstü (kavrama ve uygulama) düzeyinde ve derse, okuma-anlama etkinliklerine, yazma ve yazılı anlatıma yönelik tutumları olumlu yönde bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu Cavkaytar (2009), Sidekli (2010) ve Güneşli'nin (2007) araştırmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda, hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeyi ile bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinde öğrencilerin hikâye edici metinleri daha iyi anladıklarını göstermiştir. Bu durum Palavuzlar'ın (2009) çalışmasının sonuçlarıyla çelişmektedir. Palavuzlar'ın araştırma sonuçlarında, hikâye edici ve deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Araştırmanın sonucunda, hem okuma hem de yazma gruplarının okuduğunu anlama becerilerinde artış görülmüştür. Öğrencilerin başlık bulma, ana fikir bulma, metnin konusunu bulma, hikâye unsurlarını bulma, metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma bakımından Düzey Belirleme Testi'nin sonuçları Tanıma Testi'nin sonuçlarına göre yüksek çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu Gaultney (1995), Chapman (1997), Güleriyüz (1999), Doğan (2002), Koçyiğit (2003), Belet (2005), Ateş (2006),

Piltan (2007), Cavkaytar (2009) ve Sidekli'nin (2010) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için okuma yazma konferansları, okumada ve yazmada model olma ve iyi örneklerden yararlanma, yazmada ön bilgileri kullanma, okuyucu tepkilerini yazma gibi bir dizi etkinlik yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte yürütüldüğü grubun yazılı anlatım becerilerinde gelişimin sağlandığı bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu DeFord (1981), Peery (1996), Sims (2001) ve Cavkaytar'ın (2009) araştırmalarının sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerdeki basit ve derin anlama düzeyleri en az bir düzey olmak üzere endişe düzeyinden öğretim ve bağımsız okuma düzeyine yükselmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Yılmaz (2006), Temizkan (2007), Piltan (2007), Palavuzlar (2009) ve Sidekli'nin (2010) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yapılandırıcı okuma ortamında öğrencilere metinler arası anlam kurmalarını kolaylaştırmak amacıyla araştırmanın başında “Güvercin ve Arkadaşları” adlı metin okutulmuş ve yaklaşık bir ay sonra olay ve kahramanları benzeyen ancak problemi ilk metindeki gibi çözümlenmeyen “Birlik Olmayınca” adlı metin okutulmuştur. Öğrencilere ikinci metnin derin anlama sorularından biri olan “Daha önce konusu bana benzeyen film veya çizgi film izlediniz mi, hikâye veya kitap okudunuz mu?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ilk metinle bağlantı kurarak soruyu cevaplamış ve metnin anlaşılması kolaylaşmıştır. Benzer şekilde Ünal da (2007) metinlerin, metinler arası okumayla işlendiğinde hem okuduğunu anlamının hem de bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme düzeylerinde anlamının üst düzeyde gerçekleşeceğini belirtmektedir.

5. 3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öneriler; araştırmacılara yönelik, karar alıcı kurumlara yönelik ve öğretmenlere yönelik olmak üzere üç alt başlık altında ele alınmıştır.

5. 3. 1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki değişimler diğer derslerle ilişkili olarak nasıl geliştiği araştırılabilir.
2. Yapılandırmacı okuma ve yazma çalışmaları ile bağlantılı olarak, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri arasındaki ilişkisi araştırılabilir.
3. Yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen bireylerde görsel okuma becerilerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkileri araştırılabilir.
4. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte yapıldığı öğretim ortamlarında bu dil becerilerinin her birindeki değişim araştırılabilir.

5. 3. 2. Karar Alıcı Kurumlara Yönelik Öneriler

1. Okullarda okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen öğrencilerin tespit edilmesi, öğretmenin inisiyatifine bırakılmadan, Bakanlık tarafından yapılacak yasal bir düzenleme ile Rehberlik Araştırma Merkezleri ya da kurulacak yeni bir kurumda, ders saatleri sonrası veya tatil günlerinde bireye özgü şekilde düzenlenmiş yapılandırmacı okuma ve yazma çalışmalarının yapılması sağlanmalıdır.

2. Yapılandırmacı okuma ve yazmanın okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen öğrencilerle uygulanmasına yönelik olarak öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.
3. Yapılandırmacı okuma ve yazma çalışmaları ile ilgili web sayfaları oluşturulması, öğretmenlerin bu sayfalardan alıştırma ve uygulama örnekleri almaları sağlanmalıdır.

5. 3. 3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Yapılandırmacı okuma ve yazma etkinliklerinin uygulanması ile okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinde, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde görünür bir ilerleme sağlanmıştır. Buradan hareketle dönem başında öğrenciler ile okuma ve yazma çalışmaları yapılarak, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen öğrenciler tespit edilmeli ve bu öğrencilerle yapılandırmacı okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
2. Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen öğrencilerin bilgilendirici ya da hikâye edici metin türlerinden hangisine ilgi duyduğu belirlenmeli, öğrencinin ilgi duyduğu türde metinlerle uygulamaya başlanmalı bu metinlerden hareketle öğrencilerden fazla sayıda kelime kullanması sağlanmalıdır.
3. Okuma ve yazmanın sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de öğrencilerin öğrenmesinde temel beceriler olduğundan hareketle, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen öğrencilerin diğer ders öğretmenleri ile işbirliği yapılarak okuma ve yazma beceri durumları hakkında bir dosya hazırlanmalıdır.
4. Okul idaresi ile görüşülüp öğrenci velileri ile işbirliğine gidilmeli, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen öğrencilerin velilerinin bilgilendirilerek evde okuma ve yazma çalışmaları yapması noktasında süreç katılmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Acat, M.B. (1996). *Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akar, S. A., Ünlü, İ., Kaşkaya, A. ve Sağır, M. Ö. (2009). “Yazma Aktivitelerinin Öğrenci Başarısına Etkisi”. 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı, Eskişehir: 21-23 Mayıs

Akyol, H. (2006a). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

----- (2006b). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Yeni Programa Uygun 5. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Aslanoğlu, A., E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aşıcı, M. (1998). *İlköğretim 1. Kademe, Yazılı Anlatım Çalışmalarının İncelenmesi*. 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı, Cilt: I, Sayı: 6, 7, 8; Denizli.

Ateş, S. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Metinlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlama ve Özetlemeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Aulls, M.W. (1975). *Relating Reading Comprehension and Writing Competency*. Language Arts, Vol.: 52.

Avila, J.; Pahiski, L.; Perez, L. (1999). *Developing Language Arts Skills through the Reading and Writing Connection*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. Illinois-USA. ERIC ED 433549, <http://web.ebscohost.com/ehost/> veri tabanından 13.09.2010 tarihinde alınmıştır.

Aytaş, G. (2005). “Okuma Eğitimi”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 4.

Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Blackmore, H. L. (2002). *Comprehension Promotes the Retention and Utilization of Literary Writing Techniques*. Unpublished Master of Arts Thesis Degree in Reading Specialization, Kean University, Kean-USA.

Boardman, C. A. & Frydenberg, J. (2002). *Writing to Communicate Paragraphs and Essays*. Second Edition, Longman & Pearson Education, New York-USA

Bruning, R. & Horn, C. (2000). *Developing Motivation to Write*. Educational Psychologist, Vol: 35 (1), s. 25-37.

Carter, C., Bishop J. ve Kravits S. L. (2002). *Keys to Effective Learning*. (3rd. Ed.) New Jersey: Printice Hall.

Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Chapman, M. L. (1997). *Instruction Narrative Text. Using Children's Concept of Story With Reciprocal Teaching Activities to Foster Story Understanding and Metacognition*. Unpublished Doctorate Thesis, University of Michigan, Michigan-USA.

Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çakıroğlu, A. (2006). *Üstbilişsel Stratejiler ve Okuduğunu Anlama*. V. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Cilt I, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). *Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 4.

Çelenk, S. (2003). *Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24, 33-39.

Daly III, E. J., Chafouleas, S. & Skinner, C., H. (2005). *Interventions for Reading Problems: Designing and Evaluating Effective Strategies*. The Guilford Press: New York-USA.

DeFord, D. E. (1981). *"Literacy: Reading, Writing, and Other Essentials"*. Language Arts, Vol.: 58, No: 6.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi.

Doğan, B. (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Gündü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). *Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?* Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1), <http://www.istekyasam.com/edu7dergi/makaleler.htm> adresinden 22.04.2009 tarihinde alınmıştır.

Fitzgerald, J. (1999). *What is This Thing Called Balance?* The Reading Teacher, Vol.: 53, No: 2.

Gaultney, J. F. (1995). *The Effect of Prior Knowledge and Metacognition on The Acquisition of a Reading Comprehension Strategy*. Journal of Experimental Child Psychology, 59(1), 142

Gülmez, B. (1986). *Yazılı Anlatım Tekniklerine Kuramsal Bir Yaklaşım*. Eğitim ve Bilim, Sayı: 62.

Gülyüz, H. (1999). *Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2002). *Prevention and Invention for Struggling Writers*. In M. Shinn, G. Stoner&H. Wolker (Eds.). Interventions for Academic and Behavior Problems. Vol:2, Preventive and Remedial Techniques. National Association of School Psychologists: Washington, DC-USA.

----- (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.: Baltimore, Maryland-USA

Güneş, Firdevs. (2007a). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

----- (2007b). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

----- (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. & Martinez, E. A. (2005) *Learning Disabilities: Foundations, Characteristics and Effective Teaching*. Third Edition. Pearson Educations Inc., Boston-USA.

Harp, B. (1988). *When You Do Whole Language Instruction, How Will You Keep Track of Reading and Writing Skills?* The Reading Teacher, Vol.: 42 No: 2.

Hassard, J. ve Dias, M. (2009). *The Art of Teaching Science: Inquiry and Innovation in Middle School and High School, (Second Edition)*, Routledge: New York-USA.

İşeri, K. (1998). “Okuma Ediniminin Eğitsel İşlevi”. Tömer Dil Dergisi, Sayı: 70.

Jenkins, L. (1994). *The Reading Writing Connection in the Comic Book Genre: A Case Study of Three Young Writers*. Master of Education Project. University of British Colombia (Canada).

Karasakaloğlu, N. (2010). *Prospective Teachers’ Usages of Reading Strategies*. European Journal of Social Sciences Volume: 16, Number: 1

Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 5. Ünite, No: 587.

Konopak, B.C., Martin, M.A.&Martin S.H. (1987). *Reading and Writing: Aids to Learning in The Content Areas*. Journal of Reading. Vol.: 31, No: 2.

Kowalewsky, E., Murphy, J. Ve Starns, M. (2002). *Improving Students Writing in the Elementary Classroom*. Master of Arts Action Research Project, Illionis: Saint Xavier University and Skylight. ERIC ED 467516, <http://web.ebscohost.com/ehost/> veri tabanından 13.09.2010 tarihinde alınmıştır.

Köklü, N. (2001). *Eğitim Eylem Araştırması: Öğretmen Araştırması*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 34, Sayı:1. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/135/931.pdf> adresinden 12.05.2008 tarihinde alınmıştır.

Köksal, K. (1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kuzu, T. S. (2004). *Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 37, Sayı: 1.

Küçükylmaz, E. A., Duban, N. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Artırılması İçin Alınabilecek Örneklerle İlişkin Görüşleri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: III, S: II.

Le, T. (1984). *Cognitive and Meditative Aspects of Reading*. Language Arts, Vol.: 61, No: 4.

Lewandowski, S. (1994). *Integration of Reading and Writing Strategies to Improve Reading*. Master of Arts Project. Saint Xavier University. Illionis-USA. ERIC ED 371316, <http://web.ebscohost.com/ehost/> veri tabanından 13.09.2010 tarihinde alınmıştır.

Lienemann T. O; Graham S.; Janssen B. L. (2006). *Improving the Writing Performance of Struggling Writers in Second Grade*. The Journal of Special Education; Summer 2006; Vol.: 40, No:2.

Lurin, B. (1994). *The Use of Whole Language With Children in Kindergarten and First Grade*. Education Project. Long Ireland University.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

McGinley, W. (1992). *The Role of Reading and Writing While Composing from Sources*. Reading Research Quarterly, Vol.: 27, No: 3.

McKenna, M.C., Robinson, R.D. (2006). *Teaching Through Text: Reading and Writing in Content Area*. (4th Ed.), Boston: Pearson Education Inc.

MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Programı ve Kılavuzu, Taslak Baskı*. Ankara: MEB Basımevi.

----- (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Murphy, J. (1994). *Integration of Reading and Writing Strategies to Improve Reading*. Master of Arts Project. Saint Xavier University. Illionis-USA. ERIC ED 371320, <http://web.ebscohost.com/ehost/> veri tabanından 13.09.2010 tarihinde alınmıştır.

Ocak, G. (2004). *İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi*. İlköğretim-Online, Sayı: 3 (2). [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> (11.05.2009 tarihinde alınmıştır).

Oğuz, A. (2009). *Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatımı Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 10.

Özbay, M. (2005a). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

----- (2005b). *Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri*. Qafqaz Üniversitesi Dergisi, No: 16.

----- (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Peery, R. (1996). *The Effects of the Shared Writing Process on Reading Comprehension of Second and Third Grade Students*. M.A. Thesis. Salem-Teikyo University.

Piltin, G. (2007). *Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pressley M. (2000). *What Should Comprehension Instruction Be the Instruction of?* In Handbook of Reading Research: Vol. III. (Eds. M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr.)

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. London: Oxford University Press.

Rapp, D. N., Van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C.A. (2007). *Higher-order Comprehension Processes in Struggling Readers: A Perspective for Research And Intervention*. Scientific Studies of Reading, Vol.: 11, No: 4.

Rasinski, T. V., Padak, N. D. & Fawcett G. (2010). *Teaching Children Who Find Reading Difficult*. Fourth Edition. Pearson Education Inc., Boston-USA.

Richards, J. C. ve Schmidt R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic*. Third Edition. Pearson Education Limited, London-UK.

Richardson, V. (2003). *Contructivist Theory*, Teachers College Record, Vol. 105, Number 9.

Sassoon, R. (2006). *Handwriting Problems in the Secondary School*. Paul Chapman Publishing, London-UK.

Schisler, R.A. (2008). *Comparing The Effectiveness And Efficiency Oral And Writing Retellings As Strategies for Improving Reading Comprehension Performance*. (UMI Number: 3321343), Unpublished Doctorate Thesis, School of Ohio State University, Ohio-USA.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (4. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi: Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sidekli, S. ve Coşkun, İ. (2008). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hataları ile Konuşma Hataları Arasındaki Benzerlikler ve Anlamaya Etkisi*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu (Sözel Bildiri). 14-16 Mayıs 2008. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama*. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı (11).

Sims, D. (2001) *Improving Elementary School Students' Writing Using Reading and Writing Integration Strategies*. Master's Action Research Project. Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. Illionis-USA. ERIC ED 454502, <http://web.ebscohost.com/ehost/> veri tabanından 13.09.2010 tarihinde alınmıştır.

Spivey, N. N. (1991). *Transforming Texts: Constructive Process in Reading and Writing*. Technical Report No. 47. Berkeley: University of California. ERIC ED334543. <http://web.ebscohost.com/ehost/> veritabanından 17.11.2009 tarihinde alınmıştır.

Squire, J.R. (1983). *Composing and Comprehending: Two Sides of The Same Basic Process*. Language Arts. Vol.: 60, No: 5.

Tankersley, K. (2005). *Literacy Strategies for Grade 4-12: Reinforced The Threads Reading*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia: USA.

----- (2003). *The Threads of Reading: Strategies Improving Literacy*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia: USA.

Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TDK. (1998). *Türkçe Sözlük*. Cilt: II, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

----- (2000). *Türkçe İmla Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temur, T. (2004). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleriyle Okul Başarıları Arasındaki İlişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

----- (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenlere Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tomkins, G.E. (2003). *Literacy for the 21st Century*. (3rd ed.), Upper Saddle River Publishing, NJ: Merrill/Prentice Hall.

----- (2004). *Literacy Strategies Step by Step*. Second Edition. Pearson Education Inc.: New Jersey-USA.

Tracey, D. H., & Morrow L. M. (2005). *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models*. Guilford Pres & Pearson Education Co., Inc., New York-USA.

Ünal, E. (2007). *Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Westwood, P. (2008). *What Teacher Need to Know About Reading and Writing Difficulties*. Australia: Acer Press.

Wilson, K. M., & Trainin, G. (2007). *First-Grade Students' Motivation And Achievement for Reading, Writing And Spelling*. Reading Psychology, Vol: 28, No: 3.

White, M.C. & Lawrence, S.M. (1992). *Integrating Reading and Writing Through Literature Study*. The Reading Teacher, Vol.: 45 No: 9.

Vacca J. A., Vacca R., Gove M., Burkey L., Lenhart L. ve Mckeen C.(2003). *Reading and Learning to Read*. Boston: Allyn&Bacon Pub.

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2008). *Üniversiteler için Türkçe-1: Yazılı Anlatım*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

----- (2006). *Üniversiteler için Türkçe-2: Sözlü Anlatım*. (İkinci Baskı) Ankara: Gazi Kitabevi.

Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı)*. Ankara: MEB Yayınları.

Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). *Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama*. Muğla Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke). Bahar, 16.

Yapalak, S. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Tespiti ve Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tahtasına Yazdıkları Yazıların Okunaklılık Bakımından Öğrencilere Model Olmadaki Uygunluğu*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:6, Sayı:2.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yoder, K. K. (2005). *Student Talk During The Writing Process From Sixth-Graders' Perspectives*. Unpublished Doctorate Thesis, University of San Francisco, San Francisco-USA.

EKLER

EK. 1: Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ **32706**
KONU : Araştırma İzni
İbrahim COŞKUN

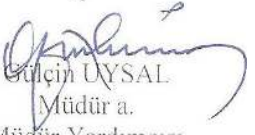
21 /10/2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 09/10/2009 tarih ve 8443 sayılı yazısı.
b) 19.10.2009 tarih ve 91625 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi İbrahim COŞKUN' un "İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi" konulu tez ile ilgili çalışma yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (3 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 :
Valilik Oluru (1 sayfa)
Anket (3 sayfa)

EK. 2: Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi II.

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/91625
KONU : Araştırma İzni
İbrahim COŞKUN

18/10/2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 09.10.2009 tarih ve 8443 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Doktora öğrencisi İbrahim COŞKUN'un, "İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi" konulu tez ile ilgili uygulama yapma isteği ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (3 sayfadan oluşan) anketlerin ek listedeki ilimiz Okullarında, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR' larınıza arz ederim.

Kâmil AYDOĞAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
15.10/2009
Mustafa TAPSIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER

- 1- Anket (3 sayfa)
- 2- Okul listesi (1 sayfa)

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü/ Beşevler
İstatistik Bölümü
Faks : 223 75 22

Tel : (312) 212 66 40-124
: 413 36 91

EK. 3: Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi

Anlama	Düzy	Sorular	Cevap Yok/Yanlı	Kısmen	Basit Anlama İçin: Doğru	Derin Anlama İçin: Kabul Edilebilir
Basit Anlama	Düzy 1 Soruları	Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	0	1	2	-
		Metnin kahramanları kimlerdir?	0	1	2	-
		Metindeki olay nerede gerçekleşmektedir?	0	1	2	-
		Metindeki olay ne zaman gerçekleşmektedir?	0	1	2	-
		Metindeki olay neden öyle olmuştur?	0	1	2	-
		Metindeki olaylar sırasıyla nasıl gerçekleşmiş?	0	1	2	-
		Metinle ilgili detay soru? (1)	0	1	2	-
		Metinle ilgili diğer detay soru? (2)	0	1	2	-
Derin Anlama	Düzy 2 Soruları	Okuduğunuz metni özetler misiniz?	0	1	2	3
		Okuduğunuz metnin konusu nedir?	0	1	2	3
		Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?	0	1	2	3
		Metni siz yazsaydınız nasıl bir başlık yapardınız?	0	1	2	3
	Düzy 3 Soruları	Siz kahramanın yerinde olsaydınız problemi nasıl çözerdiniz?	0	1	2	3
		Benzer bir problemi siz, bir arkadaşınız veya bir yakınınız yaşadı mı, oradaki problem nasıl çözüldü?	0	1	2	3
		Sizden konusu buna benzer bir metin yazmanız istenseydi neler yazardınız?	0	1	2	3
		Konusu buna benzeyen metin, film, olay vb. okudunuz/izlediniz/yasadınız mı?	0	1	2	3

Kaynak: Akyol, H. (2006a). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, (1. Baskı), Kök Yayıncılık: Ankara.

EK. 4: Yazılı Anlatım Becerileri Başarı Testi

		Becerinin Bulunma Durumu		
Aşamalar	Düzeğe Ait Kriter ve Özellikler	Hayır	Kısmen	Evet
Başlangıç Aşaması (1)	Konu belirlenmemiş, organizasyon ve detay yok veya çok az.			
	Öğrenci hedef kitlenin farkında değil ve yazma süreci hakkında fikri yok.			
	Yazı fiziksel olarak düzensiz, okunaklı değil ve mesaj anlaşılmıyor.			
Gelişim Aşaması (2)	Konuyu bir plan dahilinde sunma ve konuyu geliştirme becerisi kazanılmaya başlamıştır.			
	Hedef kitle ve yazım sürecinin farkına varılmaya başlanmıştır.			
	Basit kelimeler ve cümleler kullanılmaktadır.			
	Yazım hataları mesajın alınmasını güçleştiriyor.			
Yoğunlaşma Aşaması (3)	Konu açıkça belirlenmiş ancak yeterli değil, fikirlerin yetersizliğine rağmen yazım planı açık ve anlaşılır.			
	Yazım süreci ve hedef kitle düşüncesi yerleşmeye başlamıştır.			
	Kullanılan kelime ve cümlelerin çeşitliliği minimum düzeydedir.			
	Yazım hataları iletişimi sekteye uğratiyor.			
Deneyim Aşaması (4)	Konu açıkça belirlenmiştir. Bazı sorunlara rağmen detaylandırma var. Giriş, gelişme, sonuç bölümleri genel olarak bellidir.			
	Hedef kitle belirlenmiştir.			
	Farklı cümle yapılarına yer verilmektedir.			
	Yazım hataları iletişimi olumsuz etkilemektedir.			
Süreci Kavrama ve Geliştirme Aşaması (5)	Konu açıkça belirlenmiştir.			
	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açıkça belirlenmiştir.			
	Amaç ve organizasyon açık ve anlaşılır durumdadır.			
	Dil etkili bir şekilde kullanılmıştır.			
	Yorumlamalara yer verilmiştir.			
	Değişik örneklendirmeler yapılmıştır.			
	Yazma hataları en aza inmiş ve iletişimi engellememektedir.			

Kaynak: Akyol, H. (2006a). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, (1. Baskı), Kök Yayıncılık: Ankara.

EK. 5: 1-5 Türkçe Programı, 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımları

Okuduğunu Anlama

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
18. Okuduklarının konusunu belirler.
19. Okuduklarının ana fikrini belirler.
20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
21. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
22. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
23. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
24. Alt başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
25. Metindeki anlamsal çelişkileri saptar.
26. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
27. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
28. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
29. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
30. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
31. Okuduğunu özetler.
32. Okuduklarında “hikâye unsurlarını” belirler.
33. Yazarın amacını belirler.
34. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
35. Okuduklarından farklı sonuçlar çıkarır.
36. Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.
37. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
38. Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
39. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.

Ek. 6: 1-5 Türkçe Programı, 4. Sınıf Yazılı Anlatım Kazanımları

Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.
2. Öğrendiği yeni kelimeleri yazılarında kullanır.
3. Yazısına uygun başlık belirler.
4. Yazısında alt başlıkları belirler.
5. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
6. Yazılarında söz varlığından yararlanır.
7. Olayları, oluş sırasına göre yazar.
8. Yazılarında mizahî öğelere yer verir.
9. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.
10. Mantıksal bütünlük içinde yazar.
11. Yazılarında ana fikre yer verir.
12. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.
13. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
14. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
15. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
16. Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.
17. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
18. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
19. Yazılarında tanımlamalar yapar.
20. İmza atar ve anlamını bilir.
21. İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.
22. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.
23. Kendisini tanıtan yazılar yazar.
24. Özet çıkarır.
25. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.
26. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.
27. Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.
28. Sorular yazar.
29. Formları yönergelerine uygun doldurur.
30. Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.

Ek. 7: Düzey Belirleme I Testi (Hikâye Edici Metin, “Güvercin ve Arkadaşları” ve Anlama Soruları)



GÜVERCİN VE ARKADAŞLARI

(Küçük bir kasaba yakınlarında kuşların çok bulunduğu bir yer varmış. Avcılar buraya sık sık gelirlermiş.)

Bir gün bir avcı sırtında bir ağ, elinde bir sopa ile gelir; ağını atar, üstüne taneleri serper ve bir yere gizlenerek beklemeye başlar.

Çok geçmeden bir sürü güvercin, başlarında “Boynu Çemberli” diye tanınan önderleriyle uçarak gelir. Ağları fark etmeyerek taneleri yemeye başlar ve tuzağa düşerler. Avcı bunu görünce sevinç içinde koşar. Güvercinlerin her biri kurtulmak için çırpır, fakat boşuna!

Boynu Çemberli arkadaşlarına der ki:

— Felakete karşı koyabilmek için el birliğiyle hareket edelim. Hiçbiriniz kendi canını arkadaşının canından üstün tutmasın. Hepimiz birlikte tek bir kuş gibi uçalım ve bu şekilde kurtulalım.

Bunun üzerine güvercinler, kendilerini toplayıp hep birlikte kanat çırpırlar, ağı da kendileriyle kaldırarak gökyüzüne yükselirler.

Avcı, bu durumu görünce şaşırır.

Güvercinler uça uça dostları farenin bulunduğu yere gelirler.

Fare hemen koşar ve dostunun ayağına dolaşmış olan ipleri dişleriyle kesmeye başlar. Fakat Boynu Çemberli buna razı olmaz:

— Önce arkadaşlarımı kurtar, sonra bana gel, der.

Bunun üzerine fare:

— İşte seni sevmemin nedeni de bu huyun ya, der ve bütün ağı dişleriyle parça parça etmeye başlar. Bütün güvercinler kurtulur.

BEYDABA

Çev.: Ömer Rıza Doğrul
(Kelile ve Dinme)

Güvercin ve Arkadaşları

Sorular

1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?
2. Okuduğunuz metnin kahramanları kimlerdi?
3. Okuduğunuz metindeki olay/lar nerede geçiyor?
4. Avcının güvercinleri avlama taktiği nedir?
5. Güvercinler avcının kurduğu tuzağı neden fark etmemişler?
6. Boynu Çemberli tuzaktan kurtulmak için ne demiş?
7. Güvercinler avcının tuzağından kurtulmak için sırasıyla neler yapmışlar?
8. Okuduğunuz metni özetleyebilir misiniz?
9. Okuduğunuz metnin konusu nedir? Okuduğunuz metin neden bahsediyor?
10. Konusu buna benzeyen başka bir hikâye, film, çizgi film, kitap okudunuz mu?
11. Bu metni siz yazsaydınız başka nasıl bir başlık bulurdunuz?
12. Okuduğunuz metnin ana fikri sizce nedir?
13. Siz Boynu Çemberli'nin yerinde olsaydınız düştüğünüz bu durumdan başka hangi yöntemle kurtulurdunuz?
14. Sizin, bir arkadaşınızın veya bir yakınınızın başından buna benzeyen bir olay geçti mi? Karşılaşılan bu olay nasıl çözüldü?
15. Okuduğunuz metnin konusuna benzer bir metin yazmanız istense nelerden bahsederdiniz, neler yazardınız?

Ek. 8: Düzey Belirleme I Testi (Bilgilendirici Metin, “23 Nisan Bayramımız” ve Anlama Soruları)

23 NİSAN BAYRAMIMIZ

Atatürk, Sivas ve Erzurum kongrelerini yaptıktan, kurtuluşumuz için güçlü, inançlı kararlar aldıktan sonra Ankara’ya geldi. Bu sırada yurdun bazı bölgelerinde bir ölüm kalım savaşı başlamıştı. Memleket çok fakir ve yoksuldu. Düşman ise top, tüfek ve benzeri bakımdan bizden çok üstündü.

Türkiye Büyük Millet Meclisi’ni toplamak için yurdun dört bucağından Ankara’ya mebuslar geldi. Bazı mebuslar, bu yoksulluk içinde bu savaştan bir sonuç alınamayacağı kanısına vardılar. Geldikleri yerlere dönmek isteyenler bile bulunuyordu. Bu haber Atatürk’ün de kulağına gitmişti. 23 Nisan 1920 günü, yani Meclis’in açıldığı gün kürsüde çok heyecanlı bir konuşma yapan Atatürk, aldığı haberden nasıl kırıldığını şöyle belirtiyordu:

“İşittim ki bazı arkadaşlar yoksulluğumuzu bahane edip memleketlerine dönmek istiyorlarmış. Ben kimseyi zorla Büyük Millet Meclisi’ne çağırmadım. Herkes düşüncesinde özgürdür. Bunlara başkaları da katılabilirler. Bu kutsal davaya inanmış bir insan olarak buradan bir yere gitmemeye kararlıyım. Hepiniz gidebilirsiniz. Asker Mustafa Kemal silahını eline alır, fişekleri göğsüne dizer, bir eline de bayrağını alır, Elmadagı’na çıkar, orada tek kurşunum kalana kadar vatanı savunurum. Kurşunlarım bitince vücudumu bayrağıma sarar, düşman kurşunlarıyla yaralanır, temiz kanımı bayrağıma içire içire tek başıma can veririm. Ben buna and içtim...”

Bu sözlerden sonra hiçbir mebus bir daha geri dönmek sözünü ağzına bile almadı.

Enver Naci Gökşen

(Dağarcık’tan kısaltılarak alınmıştır.)

23 Nisan Bayramımız (Okuduğunu Anlama Soruları)

1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?
2. Okuduğunuz metnin kahramanları kimlerdi?
3. Okuduğunuz metindeki olay/lar nerede geçiyor?
4. Parçaya göre Meclis açılmadan önce yurdumuz ne durumdaymış?
5. Meclise gelen milletvekilleri ne düşünüyorlardı?
6. Atatürk tekrar dönmek isteyen milletvekillerini ikna etmek için nasıl bir konuşma yapıyor?
7. Okuduğunuz metni özetleyebilir misiniz?
8. Okuduğunuz metnin konusu nedir? Okuduğunuz metin neden bahsediyor?
9. Konusu buna benzeyen başka bir hikâye, film, çizgi film, kitap okudunuz mu?
10. Bu metni siz yazsaydınız başka nasıl bir başlık bulurdunuz?
11. Okuduğunuz metnin ana fikri sizce nedir?
12. Siz Atatürk'ün yerinde olsaydınız memleketlerine dönmeyi düşünen milletvekillerini nasıl ikna ederdiniz?
13. Bir sınavdan asla başarılı olamayacağına inanan bir arkadaşın olsaydı onu başaracağına inandırmak için neler söylerdin ona?
14. Okuduğunuz metnin konusuna benzer bir metin yazmanız istense nelerden bahsederdiniz, neler yazardınız?

Ek. 9: Düzey Belirleme II Testi (Hikâye Edici Metin, “Ana Yüreği” ve Anlama Soruları)

ANA YÜREĞİ

Bir ilkbahar günü evimin penceresinin önünde oturuyordum. Karşiki arsa yemyeşildi. Burada yavrularıyla birlikte koyunlar, keçiler otliyordu. 8-10 civcivi olan bir tavuk da “gut, gut, gut!...” diye sesler çıkararak yavrularını gezdiriyordu.

Orada, bu mutlu annenin durumuna göz diken iri bir köpek belirdi. Aç köpek, hain ve vahşi bakışlarıyla, yavaş yavaş civcivlere yaklaşmaya başladı. Tavuk, tehlikeyi hemen anladı. Birkaç defa “gut, gut!” diye seslenerek yavrularını etrafında topladı.

Şimdi köpekle tavuk, birbirine saldırmaya hazır durumda, hareketsiz duruyorlardı. Köpeğin gözleri ateş gibi parlıyordu. Tavuğun ibiği ise kıpkırmızı olmuştu. O bildiğimiz korkak tavuk, korkunç bir hal aldı. Kendisinden yüz defa güçlü bir düşmana karşı koymak için hazırды.

Tavuğun bu halinden üzüntü duydum, pencere önünde titremeye başladım. Yardıma koşacaktım ama epeyce uzakta olduğu için ben gidinceye kadar köpek yapacağını yapabilirdi. Nitekim öyle de oldu. Köpek birden atıldı, civcivlerden birini yakaladı. Bir de ne göreyim! Tavuk iki kanat vuruşuyla köpeğin başına sıçramasını mı? Tavuk çırpınıyor, bağılıyor, gagasını köpeğin kafasına çivi gibi batırıyordu.

Bu savaş birkaç dakika bile sürmedi. Nihayet köpek ağzındaki civcivi bırakmak zorunda kaldı ve kaçtı. Civeiv, düştüğü yerde artık kımıldamıyordu. Ama fedakâr tavuk, insanı şaşırtan o büyük cesaretiyle öteki yavrularını kurtarmıştı.

Hüseyin Rahmi Gürpınar

(DEMİRAY, K. ÖZDEMİR, E. OĞUZKAN, T. ÖZ, M.F. (1995). İlkokul 4 Türkçe Ders Kitabı, Ankara: İlke Yayıncılık ve Özgün Matbaacılık. s.: 77-78.)

Ana Yüreği (Okuduğunu Anlama Soruları)

1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?
2. Okuduğunuz metnin kahramanları kimlerdir?
3. Okuduğunuz metindeki olay/lar nerede geçmektedir?
4. Okuduğunuz metindeki olay/lar ne zaman olmuştur?
5. Tavuk civcivlerin tehlikede olduğunu nasıl anlıyor?
6. Sizce yazar neden üzülüyor ve titriyor?
7. Neden yardım etmeye gitmiyor?
8. Tavuk yavrusunu köpeğin ağzından kurtarmak için sırasıyla neler yapıyor?
9. Okuduğunuz metni özetleyiniz.
10. Bu metnin konusu nedir, bu metinde ne anlatılıyor?
11. Bu metnin ana fikri nedir, bu metinden ne ders çıkardınız?
12. Bu metni siz yazsaydınız başka nasıl bir başlık bulurdunuz?
13. Konusu buna benzeyen başka bir hikâye, film, çizgi film, kitap okudunuz mu?
14. Siz tavuğun yerinde olsaydınız düştüğünüz bu durumdan başka hangi yöntemle kurtulurdunuz?
15. Sizin, bir arkadaşınızın veya bir yakınınızın başından buna benzeyen bir olay geçti mi? Karşılaşılan bu olay nasıl çözüldü?
16. Okuduğunuz metnin konusuna benzer bir metin yazmanız istense nelerden bahsederdiniz, neler yazardınız?

Ek. 10: Düzey Belirleme II Testi (Bilgilendirici Metin, “Barışa Giden Yol” ve Anlama Soruları)

BARIŞA GİDEN YOL

Örf ve adetler insanlar arasında düzeni sağlamak için oluşmuştur. Huzur içinde yaşamamız, bu değerlere karşılıklı saygı göstermemize ve hoşgörüyü bakmamıza bağlıdır.

Her milletin kendine özgü gelenekleri, yaşam biçimleri ve inançları vardır. Örneğin Hindistan’da inek, insanlar için kutsal bir hayvandır. Ona saygı gösterilir. Eğer bir inek, demiryolunun üzerinde yatıyorsa, ona kimse dokunmaz. Bu arada tren gelse bile durur. İneğin kendiliğinden kalkıp gitmesini beklerler. Biz ise ineği normal bir hayvan olarak kabul ederiz.

Başkalarının düşüncelerine, geleneklerine ve dinlerine saygı göstermeliyiz. Çünkü barış ve huzurun temelinde hoşgörü ve saygı vardır. İnsanların birbirinin geleneklerine, düşünce ve inançlarına saygı göstermemeleri savaşlara neden olabilmektedir. Bunu çok iyi bilen Atatürk de “Yurtta barış, dünyada barış.” görüşünü ilke edinmiştir. İç ve dış savaşları önlemenin yolunun hoşgörüden geçtiğine inanmıştı. Her insanın istediği gibi düşünme, istediğine inanma özgürlüğünün olduğunu savunmuştu.

Hoşgörü olmadan arkadaşlık, dostluk ve barıştan söz etmek mümkün değildir. Unutmamalıyız ki hoşgörülü olmak, kazanabileceğimiz en güzel davranışlardan biridir. Bu davranışı kazanırsak arkadaşlarımızla ve çevremizle daha iyi ve kalıcı ilişkiler kurarız. Daha anlayışlı olur, arkadaşlarımızı daha çok severiz. Bu da dünya barışının korunmasını ve mutlu olmamızı sağlar.

Hüseyin ATABAŞ

Okumayı Seviyorum

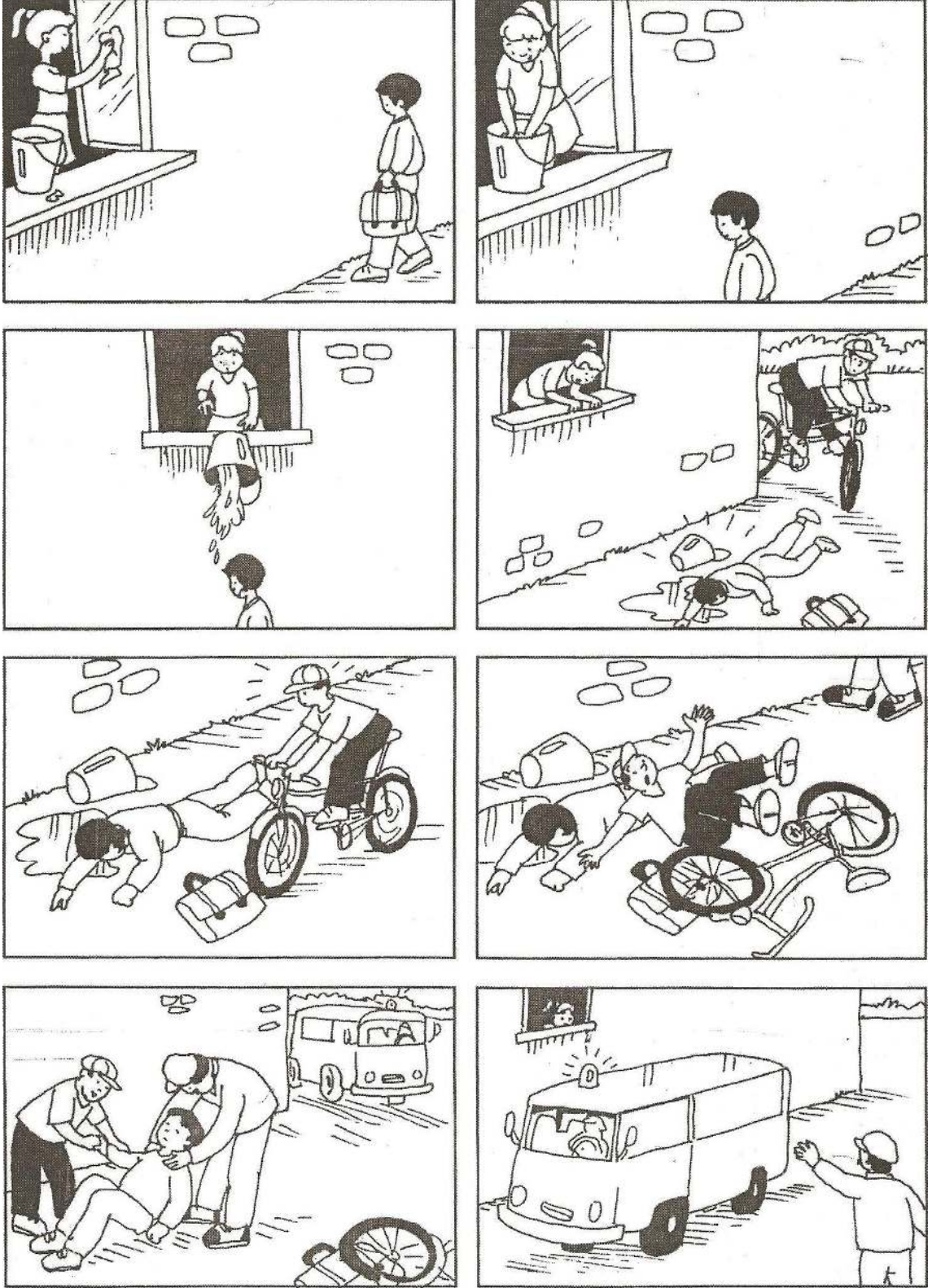
(Derleyen: Didem Güneri ÖZTAŞBAŞI-Kısaltılarak Yeniden Düzenlenmiştir.)

HENGİRMEN, M. vd. (2001). **İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı**. Ankara: Engin Yayınları.

BARIŞA GİDEN YOL (Bilgilendirici Metin-Sorular)

1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?
2. Okuduğunuz metne göre örf ve adetler nasıl doğmuştur, nasıl oluşmuştur?
3. Okuduğunuz metne göre barışın sağlanması için neler gereklidir?
4. Okuduğunuz metne göre Hindistan’da insanlar neye saygı gösteriyor, neler yapıyorlar?
5. Parçaya göre savaşlar neden çıkıyor?
6. Parçaya göre Atatürk barış ve hoşgörüyü vurgulamak için ne demiştir?
7. Okuduğunuz metni özetleyebilir misiniz?
8. Okuduğunuz metnin konusu nedir? Okuduğunuz metin neden bahsediyor?
9. Konusu buna benzeyen başka bir hikâye, film, çizgi film, kitap okudunuz mu, orada nelerden bahsediliyordu?
10. Bu metni siz yazsaydınız başka nasıl bir başlık bulurdunuz?
11. Okuduğunuz metnin ana fikri sizce nedir?
12. Sizce kalıcı arkadaşlıklar için başka neler yapılmalıdır?
13. Sizin gibi düşünmeyen veya inanmayan bir arkadaşınız olsa ona karşı nasıl davranırsınız?
14. Sizce insanların veya devletlerin anlaşmazlıklarıyla, hoşgörü ve saygı arasında nasıl bir bağlantı, ilişki vardır?
15. Okuduğunuz metnin konusuna benzer bir metin yazmanız istense nelerden bahsederdiniz, neler yazardınız?

Ek. 11: Hikâye Oluşturma Görseli I



Kaynak: Karasu, G. ve Özdemir, S. (2005). Resimlerin Dili-3 (Kompozisyon Çalışmaları), Önel Druck & Verlag: Köln-Almanya, Sayfa: 38.

Ek. 12: Hikâye Oluşturma Görseli II



Kaynak: Karasu, G. ve Özdemir, S. (2005). *Resimlerin Dili-3 (Kompozisyon Çalışmaları)*, Önel Druck & Verlag: Köln-Almanya, Sayfa: 81.

Ek. 13: Okuduğunu Anlama Etkinliği (Hikâye Edici Metin, “Yavru Kaplumbağalar”)

YAVRU KAPLUMBAĞALAR

Kocaman gövdeli anne kaplumbağa günlerce yüzdü. Doğduğu kıyılara ulaştığında yorgundu. Kumsala çıktı. Ağır ağır ilerledi.

Yumurtlamak için uygun bir yer aradı. Yüzgeçleriyle kumu kazdı. Açtığı çukurun içine yumurtalarını bıraktı. Sonra yumurtalarının üstünü kumla örttü. “Yaz gelince yumurtalarım olgunlaşacak. Pek çok bebek kaplumbağam dünyaya gelecek” diye düşündü. Sevinçliydi. İşini bitirince tekrar denize döndü. Diğer kaplumbağalarla buluştu. Birlikte kumsalın açıklarında yüzdüler.

Haftalar geçti. Sıcaklar arttı. İnsanlar, sahile gelip denize girmeye başladılar. Kumsal arabalarla doldu. Çadırlar kuruldu. Renkli plaj şemsiyeleri arasında yemekler yenildi. Çocuklar, kumdan kaleler yaptılar. Köpekler havladı. Gözden kaçan naylon torbalar denizde yüzmeye başladı.

Kaplumbağalar, hüznle sahili izlediler. Anne kaplumbağa, kumun altına sakladığı pek çok yumurtanın kırılmış olabileceğini düşündü. Yanındakilere: “Geriye kalan yumurtalardan çıkan yavrularım denize ulaşabilecekler mi?” diye sordu. Yaşlı kaplumbağa, başını iki yana salladı. “Sanmam. Minik kaplumbağalar ışığa doğru yol alırlar. Denizin parıltısını görebilmek için etrafın karanlık olması lazım. Bu çadırlarda gece yanan ışıklar, yavruların yollarını şaşırtmasına neden olacak. İçlerinden belki sadece bir tanesi denize ulaşacak” dedi.

Anne kaplumbağa, bütün yavrularını kurtarmaya karar verdi. Denizin derinliklerine doğru yüzdü. Balıklarla konuştu: “Yavrularımı kurtarmak için bana yardım edin” dedi. Balıklar, başlarını sallayarak onun etrafında yüzdüler.

Anne kaplumbağa suyun yüzeyine çıktı. Kafasını dışarıya uzatarak aya seslendi: “Bana yardım etmelisin. Yavrularımı kurtarmalıyız!” dedi. Ay, pırıl pırıl ışıltısıyla denizin üstünü gündüz gibi aydınlattı.

Ertesi gece sahildeki yumurtalar çatlamaya, kırılmaya başladı. İçlerinden minicik kaplumbağalar çıktı. Sağa sola koşuştular.

Tam o sırada denizdeki tüm balıklar suyun yüzeyinde toplandılar. Ay, gökyüzünde yükseldi. Parlak ışıklarını denizin yüzeyine yolladı.

Ay ışığı, balıkların gümüş gibi pullarından yansıdı. Denizin yüzeyi parıl parıl aydınlandı. Bunu gören yavru kaplumbağalar kumsaldan denize doğru koşmaya başladılar. Anne kaplumbağa, yavrularını sevinç içinde karşıladı. Hep birlikte denize açıldılar.

Can GÖKNİL
Dünya Sevgiyle Başlar

TEZEL, E., KÜZKÜNCÜK, F., TUNALI, H. ve TUNALI, H. (2006). **İlköğretim Türkçe ve Dil Yeteneği 4**. İstanbul: Kılavuz 2006 Eğitim ve Yayıncılık.

Ek. 14: Okuduğunu Anlama Etkinliği (Hikâye Edici Metin, “Birlik Olmayınca”)

BİRLİK OLMAYINCA

Buğday tarlasına akşam üzerleri kuşlar gelirmiş. Bunu öğrenen bir avcı, kuş ağını alıp tarlaya sermiş. Başlamış kuşları beklemeye.

Bir süre sonra kuşlar gelmiş, girmiş ağın altına. Avcı, ağın ucunu çekince kuşlar ağın içinde kalmış.

Avcı, ağı toplamaya giderken, birden ağ havalanmış. Kuşlar ağ ile birlikte yavaş yavaş gökyüzüne doğru uçuyormuş.

Avcı peşlerinden koşmaya başlamış.

Yakındaki bir köyün içinden geçerken, köylülerden biri:

— Avcı, avcı! Nereye böyle koşarak? diye sormuş.

Avcı, gökyüzündeki ağı göstererek:

— Kuşlar ağla birlikte kaçıyorlar. Onları yakalayacağım, demiş.

Köylü gülmüş:

— Boşuna heveslenme, gitti gider senin kapanın. Bak, nerelere yükselmişler. Onları artık yakalayamazsın.

Avcı:

— Sen öyle san, demiş ve koşarak uzaklaşmış.

Öte yandan ağın altında bulunan kuşlar yorulmaya başlamış.

Kuşlardan bir bölümü:

— Çok yorulduk. Şu bataklığa inelim, demiş. Orada yiyecek de buluruz, demiş.

Başka bir bölümü:

— Yok, yok! Bataklığa değil de göle inelim, demiş. Orada kurbağa da vardır, karnımızı rahatlıkla doyururuz.

Kalan kuşlar ise:

— Hayır, demiş, ormana gidelim. En iyi korunacağımız yer orasıdır.

Kuşlar tartışmaya başlamış. Ağa yakalandıkları andaki birlik de yok olmuş. Bir bölümü ağı, bataklığa doğru, bir başka bölümü göle doğru çekmiş. Diğerleri de ağı ormana doğru çekmiş.

Çekişmeyle ağ, ağır ağır yere doğru inmeye başlamış. En sonunda da yere düşmüş. Avcı da orada bekliyormuş. Aralarındaki birlik bozulunca ağna takılan kuşları kolayca yakalamış.

Bülent HABORA

Hindistan Masalı-Dünya Çocuk Öyküleri (Derlenmiştir.)

GÜMÜŞ, A. (2002). **İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi. s.: 145-156

Ek. 15: Okuduğunu Anlama Etkinliği (Hikâye Edici Metin, “Küçük Kırmızı Balık”)

KÜÇÜK KIRMIZI BALIK

Eskiden çeşit çeşit balıkların yaşadığı, kocaman bir deniz varmış. Bu denizde birçok balıkla birlikte Küçük Kırmızı Balık da yaşarmış.

Küçük Kırmızı Balık öylesine sevimli, öylesine güzelmış ki görenler ona hayran olurmuş. Güneş ışığında pırıl pırıl parlayan kırmızı pullu, kara gözlü, bir tülü andıran şeffaf yüzgeçli bir balıkmış.

Küçük Kırmızı Balık güzel olmasına güzelmış ama kimseyi beğenmez, hiçbir balıkla oynamaz, herkese tepeden bakarmış.

Aynı yaşta olan diğer küçük balıklar onunla oynamak isteyince, ince ve tatlı sesiyle: “Ben güzelim. Sizin gibi çirkin balıklarla arkadaşlık yapmam, oyun oynamam.” dermiş. Sonra da kendini sulara bırakır, süzüle süzüle uzaklaşmış.

Güneş bir yaz sabahı Küçük Kırmızı Balık, yüzgeçlerini yelpaze gibi sallayarak uyandı. Sabah kahvaltısını yapıp gezintiye çıktı.

Suların serinliğinden öyle hoşlanıyordu ki ne kadar uzaklaştığını anlayamadı. Birden kocaman bir balık gördü. Kocaman balık, iri dişlerini göstererek yaklaşıyordu. Küçük Kırmızı Balık ne yapacağını şaşırdı. Korkudan bütün gücüyle bağırmaya başladı. Öylesine bağırıyordu ki sesini kısa zamanda tüm balıklar duydu. Hemen Küçük Kırmızı Balığın yardımına koştular.

Bu arada kocaman balık iyice yaklaştı, ağzını açtı. Büyük bir iştahla kırmızı balığı tam ağzına alıyordu ki neye uğradığını şaşırdı. Çünkü yardıma gelen balıklar kocaman balığın kuyruğunu, yüzgeçlerini, sırtını ısırmağa başladılar. Balığın öylesine canı yandı ki kurtuluşu kaçmakta buldu.

Küçük Kırmızı Balık ölümden kurtulduğuna çok sevindi. Kendini beğenmişliğinin utancıyla arkadaşlarından özür diledi. Asıl güzelliğin dış güzellik olmadığını, huy güzelliğinin gerçek güzellik olduğunu anladı. “Beni bağışlayın. Bir daha sizi üzmeyeceğim. Hatamı anladım. Kendimi beğenmek iyi bir huy değilmiş.” diyerek defalarca özür diledi.

O günden sonra bütün balıklar, Küçük Kırmızı Balığı daha çok sevdiler. Artık deniz daha sıcak ve daha maviydi.

İsmail HARDAL
Çocuk Kitapları Dizisi

ÖZÇELİK, N. (2003). **İlköğretim Türkçe 4 Öğrenci Çalışma Kitabı**. Ankara: Küre Yayıncılık.

Ek. 16: Okuduğunu Anlama Etkinliği (Bilgilendirici Metin, “Orman Yetiştirmek Kolay Mı?”)



ORMAN YETİŞTİRMEK KOLAY MI?

Can Dede, uzun süredir İzmir’deydi. Oğlu, gelini ve torunlarıyla birlikte güzel günler geçiriyordu.

Bir hafta sonu, piknik yapmak için ormana gittiler. Orada, yanmış ağaçları görünce, Can Dedenin canı sıkıldı.

Oğluna:

— Kim yakıyor bu ağaçları, İhsan oğlum? diye sordu.

— Pikniğe gelenlerin bazıları, ateşlerini söndürmeden gidiyorlar, dedi oğlu.

— Yalnız onlar değil dede, diye atıldı torunu Gönen. Bazıları, arsa açmak için özellikle yakıyormuş. Tatil köyleri kurmak için yapıyorlarmış bunu.

Serkan:

— Şişelerden de yangın çıkıyormuş dede.

— Hangi şişelerden yavrum? Şişeden yangın çıkar mıymış?

Gönen araya girdi:

— Biz Fen Bilgisi dersinde okumuştuk dede. Güneşin ışıkları şişede odaklaşınca, bulunduğu yerdeki kurumuş otları ateşliyor.

— Anladım çocuklar, anladım. Demek sağa sola atılan cam parçaları ne işler açıyor başımıza.

— İlerisini düşünen yok ki baba, dedi Aslı Hanım. Ben ağaçlar kadar, ormanda yaşayan hayvanlara da acıyorum. Üstelik, ormanlar azaldıkça sular çekiliyor, topraklar verimsizleşiyor.

— Verimli topraklar denize akar değil mi baba? diye sordu Gönen.

— Evet oğlum, dedi babası. Onları tutacak ağaç kökleri olmayınca, sel sularıyla denizlere akıp gidiyor.

— Baba, her yıl Kıbrıs adası kadar toprak denizleri dolduruyormuş. Biliyor musun? dedi Serkan da.

— Evet oğlum, biliyorum. Ormanlarımız gittikçe azalıyor. Bir ormanı yetiştirmek kolay mı?

Can Dede, kapkara olmuş yamaçlara bakıyor, ne diyeceğini bilemiyordu. Sonunda:

— Ben korktum buralardan, İhsan oğlum. Köye döneceğim artık. Bizim korunun da başına bir iş gelecek diye ödüm patlıyor şimdi...

Hidayet KARAKUŞ
Can Dedenin Oyuncakları
(Kısaltılmıştır.)

Ek. 17: Okuduğunu Anlama Etkinliği (Bilgilendirici Metin, “Atatürk ve İnsan Hakları”)

ATATÜRK VE İNSAN HAKLARI

Atatürk, insan hak ve özgürlüklerine büyük önem veriyordu. Bu nedenle cumhuriyetin ilanından sonra bu alanda birçok yenilikler yapılmıştır. Bugün, ülkemizde bütün vatandaşlarımızın kanunlarla korunmuş hakları vardır. Anayasamızda bunlar tek tek belirlenmiş ve güvence altına alınmıştır. Vatandaşlar, bu haklarını ve özgürlüklerini, sorumluluk bilinciyle kimseye zarar vermeden kullanırlar.

Ülkemiz vatandaşı olan herkesin en temel hakkı yaşama hakkıdır. Herkes maddi ve manevi varlığını koruma, yüceltme ve geliştirme hakkına sahiptir. Kanunlar karşısında tüm vatandaşlar eşittir. Kimsenin özel hayatına karışamaz. Kimse zorla çalıştırılmaz. Herkesin istediği yerde oturma, haberleşme, yolculuk yapma özgürlüğü vardır. Suç işleyenler, ancak mahkemelerin vereceği kararlarla tutuklanır ve cezalandırılır.

İnsan hak ve özgürlüklerinden biri de düşünce özgürlüğüdür. Anayasa ve yasaların izin verdiği ölçüde herkes söz, yazı, resim ve başka yollarla düşüncesini ifade edebilir. Hangi amaçla olursa olsun, kimseden zorla düşüncelerini açıklamaları istenemez.

Bütün vatandaşlarımız, din ve vicdan özgürlüğüne sahiptir. Kimse, fikir ve inançlarından dolayı ayıplanamaz ve suçlanamaz. Herkes ibadetlerini serbestçe yapar. Hiç kimse ibadetlere ve dini törenlere katılmaya zorlanamaz.

Herkesin eğitim-öğretim hakkı vardır. Bilim ve sanat konularıyla dileği gibi uğraşır. Temel eğitim, kadın erkek tüm vatandaşlarımız için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Vatandaşlarımız isteği alanda eğitimini sürdürür ve dilediği mesleği seçer.

Yukarıda sayılan hak ve özgürlüklere sahip olmak demek; ileri, çağdaş ve demokratik bir devletin vatandaşı olmak demektir. Çünkü devletler, insan hak ve özgürlüklerine önem veriyor ve bunu kanunlarla belirliyorlarsa ileri ve gelişmiş bir devlet olabilirler.

İşte bu sebeple Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin insan hak ve özgürlüklerine önem vermesini istemiştir. Türk milleti tüm özgürlüklerimize sahip çıkmalıyız. Birbirimizi sevmeli ve saymalıyız. Kendimize güvenmeliyiz. Hoşgörü içinde yaşamayı ilke edinmeliyiz.

Yüksel Sökmen Ahmetoğlu
Başaralım Dergisi
(Sadeleştirilmiştir.)

**Ek. 18: Okuma Grubu Ön Bilgilerin Harekete Geçirilmesi Etkinliği Örnek
Öğrenci Ürünü Çözümü**

Öğretmen: İki arkadaşın kavga ettiğine hiç rastladın mı?

Öğrenci: Evet rasladım.

Öğretmen: Aralarındaki anlaşmazlık neydi konu neydi?

Öğrenci: Şimdi ben, benim arkadaşlarım yine Medine ile hamide. O dediğim kız vardı ya bencillik yapan kız. Biz bedene çıkmıştık arkadaşlar, biz orda oturuyorduk, güzel güzel oyunlar oynuyorduk. Öğretmenimiz hiç kimseye dalaşmayın dedi. Bizde dalaşmıyorduk geldi onlar bize laf attılar Medine de dedi ki bencillik yapmayın dedi pişman olabilirsiniz dedi. Sonra onlar yine laf atmaya başladı sonra kendi aralarında kavga çıktı. O ona o ona laf attı öğretmen gördü

Öğretmen: Kavganın nedeni neydi? Saygısızlık?

Öğrenci: Saygısızlık ve bencillikti evet hep yani kavga ediyordu.

Öğretmen: Evet iki insanın kavga etme nedenleri başka neler olabilir?

Öğrenci: Şey olamaz mı kan davası?

Öğretmen: Kan davası yani düşmanlık hoşgörüsüzlük

Öğrenci: Hoşgörüsüzlük düşmanlık evet.

Öğretmen: Saygısızlık.

Öğrenci: Saygısızlık.

Öğretmen: Peki devletler neden savaşır? İki devlet de bazen savaşıyor ya? Bizim de geçmişte savaşmışız demi bizim Türk devleti olarak niye savaşmışız?

Öğrenci: Yurdumuzu kurtaralım diye mi?

Öğretmen: Onlar bizim yurdumuza saldırmışlar

Öğrenci: Onlar bizim yurdumuza saldırmışlar yani askerler olmasaydı buraları ele geçirebilirlerdi.

Öğretmen: Şimdi birazdan okuyacağımız metinde bu konuştuğumuz konulara benziyor. Yani barışın olması için arkadaşlığın olması için neler lazım? Onlarla ilgili konusu buna benzeyen bir şey. Başlayalım okumaya.

Evet anladın değil mi?

Öğrenci: Şurda bi tane şey vardı hah tamam.

Öğretmen: Bir daha bakabilirsin.

Öğrenci: Şey vardı da ana fikir.

Öğretmen: Tamam onu unutma sakın.

Ek. 19: Okuma Grubu Paragrafta Ana Fikir Bulma Çalışması

1. Paragraf:

Eda ve Çetin aynı sınıfta okuyorlardı. Her öğleden sonra buluşup ödevlerini birlikte yapıyorlardı. Ödevlerini bitirdikten sonra da oyun oynuyorlardı. Oyunları genellikle Eda'nın seçtiği bir konu hakkında resim yapıp birlikte boyamaktı. Çetin resim yapmaktan hoşlanmıyordu. Bunu Eda'ya her gün söylüyordu ama Eda o kadar ısrar ediyordu ki Çetin de onu kırmamak için kabul ediyordu. Çetin'in resim yaparken mutsuz olduğu yüzünden belli oluyordu. Eda, Çetin'in sıkıldığını görmezden geliyordu. Çetin sonunda Edalara gelmemeye başladı.

2. Paragraf:

Köpeğin biri ağzına bir parça et almış. Bir ırmaktan geçiyormuş. Suda kendisini görünce, ağzında etle giden bir köpek daha var sanmış. Kendi ağzındakini bırakıp ötekini kapmaya çalışmış. Ama ikisini de kaçırmış. Biri zaten yokmuş, ötekini de su alıp götürmüş.

3. Paragraf:

Biz kentin ortasındaki bir mahallede oturuyoruz. Burada evler, apartmanlar ve benim okuduğum okul var. Çevreyi avucumun içi gibi bilirim. Bizim sokakta oturanları iyi tanırım. Yabancıları da hemen fark ederim. Sokağımız çok hareketlidir. Sabah satıcı sesleriyle uyanırım. 'Patlıcan var, biber var!' diye bağırır dururlar. Sabahın sekizinde kim kalkıp sebze alacak, hiç anlamam. Köşedeki inşaat ustaları da saat sekizde çekiçlerini vurmaya başlarlar. Anneannem, 'Gürültüler ne zaman bitecek?' diye yakınıp durur. İşcilere kızar...

4. Paragraf:

Tilkinin biri, bir ağacın önünden geçiyormuş. Ağacın kovuğuna bakmış, biraz ekmekle biraz et görmüş. Olur ya! Çobanlar bırakmıştır. Tilkinin karnı çok açmış. Hemen ağacın kovuğuna girip eti de ekmeği de yemiş. Ama karnı şişince de kovuk dar gelmiş. Bir türlü çıkamamış, sızlanıp inlemeye başlamış.

Adı-Soyadı:**Sınıfı:****Okulu:****Tarih:**

Sevgili öğrenciler, aşağıda az önce okuduğunuz metin ve paragraflara ait üçer tane anafikir ve konular verilmiştir. Size göre en uygun ana fikir ve konuyu seçiniz ve niçin seçtiğinizi kısaca anlatınız.

1. Paragraf:

Anafikir:

- Birlikte ders çalışmak çok yararlıdır.
- İnsanlar kendilerini dinlendirmek için arada sırada farklı etkinlikler yapmalıdır.
- Arkadaşlıkların devam etmesi için bazen karşılıklı fedakârlık yapmak gerekir.

Bana göre bu parçanın anafikri;.....

.....

Çünkü;.....

.....

.....

.....

Parçanın konusu:

- Birlikte ders çalışmak,
- Resim yaparak dinlenmek,
- Fedakarlık yapmak.

Bana göre bu parçanın anafikri;.....

.....

Çünkü;.....

.....

.....

.....

2. Paragraf:

Anafikir:

- Elindekini kıymetini bilmez açgözlülük yaparsan elindekini de kaybedersin.
- Bir işi bitirmeden diğerine geçmemek gerekir yoksa ikisi de yarım kalır.
- Köpekler kendi görüntülerinden korkarlar.

Bana göre bu parçanın anafikri;.....

.....

Çünkü;.....

.....

.....

Parçanın konusu:

- Köpeklerin beslenme şekilleri,
- Bir işi yarım bırakmamak,
- Açgözlülük yapmamak.

Bana göre bu parçanın anafikri;.....

.....

Çünkü;.....

.....

.....

3. Paragraf:

Anafikir:

- İnsanlar doğup büyüdüğü yerleri sorunlarıyla birlikte severler.
- Hareketli mahallelerde gürültü çok olur ve insanlar bundan rahatsız olur.
- İnsanlar doğup büyüdüğü, uzun zaman geçirdiği yerleri iyi tanır.

Bana göre bu parçanın anafikri;.....

.....

Çünkü;.....

.....

.....

Parçanın konusu:

- Seyyar satıcılar ve inşaat işçileri,
- Bir mahallede yaşananlar,
- Sorunlarla birlikte yaşamak.

Bana göre bu parçanın anafikri;.....

.....

Çünkü;.....

.....

.....

.....

4. Paragraf:

Anafikir:

- İnsanlar bilmedikleri yerlere gitmemeli ve tehlikeli yerlere girmemelidir.
- Bir işi yaparken mutlaka sonunu düşünmeliyiz.
- Yabani hayvanların ölmemesi için çeşitli yerlere yiyecek bırakmalıyız.

Bana göre bu parçanın anafikri;.....

.....

Çünkü;.....

.....

.....

Parçanın konusu:

- Karnı aç bir tilkinin başına gelenler,
- Çok fazla yemenin zararları,
- Kendini kontrol etmenin önemi.

Bana göre bu parçanın anafikri;.....

.....

Çünkü;.....

.....

.....

.....

Ek. 20: Okuma Grubu Paragrafta Ana Fikir ve Konu Bulma Alıştırmaları

Olay; İtalya’da bir kasabada, Tom adlı bir erkek çocuğun başından geçiyor. On bir yaşındaki bu yaramaz, karlı bir kış günü, kartopu oynamak ve birazcık gezip tozmak için kimseye haber vermeden evden çıkar. Çıkış o çıkış... Bir daha geri dönmez. Anne baba çok telaşlanır. Bütün aramalarına rağmen biricik çocuklarını bulamazlar. Evin köpeği, sahiplerinin bu telaşını anlar. İlk iş olarak, çok sevdiği Tom’un odasına koşar. Çocuğu bulamayınca hızla sokağa fırlar. Karlı ovadaki ayak izlerini ve kokuyu takip ederek derin bir kuyuya varır. Tom’u kuyuda ağlarken bulur. Onu tek başına kurtarmanın mümkün olmadığını anlayınca, geldiği eve döner. Evdekiler köpeğin havlamalarından huylanırlar. Köpeğin peşine takılarak kuyuya varırlar. Bizim afacan da böylece kurtulmuş olur.

Anafikirler:

- Çocuklar oyun oynarken evlerinden fazla uzaklaşmamalıdır.
- Hayvanların sezgileri çok güçlüdür.
- Bazı hayvanlar insanlar için çok yararlı ve önemlidir.

Konular; Köpekler ve insanlar, Bir köpeğin bir insanı zor durumdan kurtarması, Tom’un başından geçenler.

Atatürk ne bir mimar, ne de sanatın herhangi bir alanında uzmanlık sahibi bir kişiydi. Fakat o, sanatın ve sanatçının bir ülkenin gelişmesindeki önemini çok iyi bilen, sanata ve sanatçıya saygılı bir aydıydı. Onun, Mimar Sinan’ın heykelinin yapılması için emir vermesi de, bir devlet adamı sorumluluğunun yanı sıra, bir sanatçıya duyduğu saygının da bir sonucuydu.

Anafikirler:

- Atatürk çok saygılı bir aydıdır.
- Atatürk büyük bir devlet adamıydı ama sanatçı değildi.
- Atatürk sanat ve sanatçıya çok önem verirdi.

Konular; Atatürk’ün sanat ve sanatçıya verdiği önem, Atatürk’ün saygılı bir aydın olması, Atatürk’ün sanatçı olmaması.

Hızla artan dünya nüfusunu doyurmak için genetik uygulamalarla balık üretimi hızlandırılacak. Sebze ve meyvelerin daha hızlı büyümesi sağlanacak. Bu işlemler yapılırken doğadaki beslenme zincirinin bozulması ihtimaline karşı gözlemciler iş başı yapacak. Bu gözlemciler, doğanın dengesini bozacak uygulamalar ve halk sağlığını tehdit eden gıda maddelerinin kullanılmasının yasaklanması için çalışacak.

Anafikirler:

- Gelecekte nüfus çok artacağından besin üretimi hızlandırılacaktır.
- Gelecekte sağlığımızı tehdit eden besin maddelerinin yasaklanması için çalışan gözlemciler olacak.
- İnsan sağlığını tehdit eden gıda maddeleri yasaklanmalıdır.

Konular; Balık ve meyve-sebze üretiminin hızlandırılması, Sağlığımızı bozan maddelerin yasaklanması, Gelecekte gözlemcilerin yapacağı işler.

Ek. 21: Okuma Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Örnek Öğrenci Yazıları

Sakar Ayşe Teyze

Bir varmış bir yokmuş. Ezel zaman içinde bir köyde Ayşe adında, bir teyze varmış. Bir gün Ayşe teyze pencereyi yukarıya, pencerenin önüne çıkmış. Ali okula gideyormuş Ali'nin kafası kasta girdiyim.

Ayşe teyze kolları köpük yüvündü Ali'nin kafası- na dökmüş Ali yipe düşmüş. Arkadan gelen Mehmet sarmış ve kırkılmış.

Bisikletle gelen Mehmet tekerleriyle çantaları üzerine koymuş ve Ali üzerine düşmüş. Kö- çeyi coşgun kafasına düşüren Ayşe teyze hemen bel serisi gramış.

Arkadan geçen Sinan Amca ile bisikletle gelen Mehmet okula giden Aliyi bulursa taşı- mışlar ve Sinan Amca ambulansa götürmek için çağırarak Ambu- lansa götürmüşler. Ayşe Teyze korkuyla pen- cerenin önüne saklanıyormuş.

Mehmet Örneği Uygulama Okulu

Lakart

Bir kadın varmış bu kadın çok dolgunmuş kalesi
altında bir köpek varmış orda bir tane de çocuk varmış üzgünmüş
kadın bezi kalesi sokmuş ve çocuğu kalesine kalesine
düşürmüş.

Kadın çocuğu kalesine kalesine düşürmüş kadın çok
çok bakarak ambulansı çağırmış. Ali yere düşmüş arın arkadaşları
da çok çok bakmış.

Arkadaşı çok çok bakarak çatayı görmeyip düşmüş
arkadaşın işi düşmüş.

Ambulas gelerek Lakart'ın Ali'ye yardım etmiş
arın arkadaşları da arın yardım etmiş. Lakart'ın ambulansı
el sallamış ve orda perçinleri altına sokarmış.

Sakar Kadın

Bir kadın uarmış. İle eülerin cankocu ziliyan-
muş ve onından bir kaçak abula gidiyarmış ve
üzgünmüş.

İle canı zildikten sonra birini kını suya almış
ve ondan geçen kaçak halde kaçak bir suya üzgünmüş.

Bir kadın kaucanın etrafına düşen kâpikler-
den dalaya bula ondan düştü ve yaldan ge-
cen kaçuğun kafasına düştü ve sal taraftan
hışıklıtle gelen bir kaçak yerde yatan kaçuğu ge-
rince abı zaptırmış.

Yerde yatan kaçuğu cantaya herkinenç furla-
mış ve sonra yanına gelen kaçak sekerlikte ka-
buyarmış. ve yerde yatan kaçuğu cantay-
ına tabilak kaçuğu içinde düzmüş.

Sonunda zaldan gelen Ahmed amca Ali
yanına kendi belbir birnet amcası ile eliyi
yonden beklemişler. sonra Nerile teyze sa-
zırmış ve Arhulansa haber uarmış.
ve Arhulansa gelmiş ve eliyi Arhulansa
kirdiçip gitmiş ve Ahmed amca el zallı-
mış ve Nerile teyze parkadan persene
arbasına zaldırmış.

Lahar Kadın

Bir vatanlı bir gelinmiş. Eerul romanında kalbur romanında bir babası da bir kadını vatanmış. O kadın elinin Pencubunisi kilyonmuş. ve kildikler Lanna kesi githamış. ve Anadan Lahri adında bir çocuk getiriyordu.

Lahar kadın kalaysı kışkığın iltisı koymuş. ve Anadan geçen Lahri'nin iltisı dıhen katta Cacığın kışkığın Çanta ki kışkığın, katta ki kışkığın getirmiş. Anka kışkığın gelen Çocuk kışkığın Yatan Cacığın kışkığın Çanta ki kışkığın.

Yende Yatan Cacığın Çanta ki kışkığın Çanta ki kışkığın Yende Yatan Cacığın iltisı dıhen Çanta ki kışkığın. Anadan gelen Mehmet ama Yende Yatan kışkığın Lanna kışkığın. Medine tıpa kışkığın Ambulans kışkığın. ve Ambulans kışkığın Lanna hastaneye götürmüş.

Muhammet

heskew teyşe canfıhıw

we sonra Dıhmet ile hanfıdew

ama niyeşe barhitpaesken barberew

heskew teyşe qıw ylankeş Dıhmet in kawaşra dıgırın

we Dıhmet in seket kawaşra dıgırın qe bayılın

sonra beşihlede bir adew sunda dıgır

we daha sonra barbitulanz kawaşra dıgırın

we wıdew barbitulanz .

Konu: Ağrıyan Kardesler

Bir yar sabah Onur ile Nerse iki kardeşlerdir. Onur ve Nerse bahçeye gittiler ve orada kiraz gördüler. Ali

- İsağa kiraz. Nerse
- Eysel kiraz benim için alar mısın ? Ali
- Ali'nin canım kardeşim.

Onur ağaca çıktı ve kirazları ağacı altı ve kardeşine su sekizlik şarları söyledi. Ali

- Nerse dişüğümlerim, emmedim al dedi. Nerse
- Ali'nin kardeşim.

Ali onur kirazları alarak ve ağacı sapırdı. Jack giyindi. Nerse ise, eline alması giyindi.

Eysel gittiler kardeşleri, öyle kötü, öyle kötü kardeşleri, ağrımaya başladılar, seslerini herkes duyuyordu. Annesi ve babası işten geldi.

- Annesi ve babası
- Biri geldi öyle diye ona kiraz, ve hemen biri bana aplatsın dedi.

Ali anlatmaya başladı.

- Anne bahçeye çıkarak oradaki kirazları gördük ve o anda ağrıma kiraz çıktı ve ben ağacı çıkıp kirazları toplamaya, başkasım kardeşim topladı ve kimin kirazları yedik kardeşim öyle kötü, öyle kötü ağrıdı.

Annesi ve babası onları alıp ambulansa, hastaneye gittiler ve orada tıbbiye, seyahat, doktorun yanına kapıyı çalarak yanına girdiler. Seyahat doktor şarları söyledi.

-Hayat ve Hacılar ayları Erik, kış, cilek yiyenler
 9 yüzünden erik, kış, cilek, kışa yememeliyiz
 karnı çok kötü ağrı olacağını anlarsa. Selahat-
 in doktor.

Sağlık karnesi der,

Annesi ve babası

- O tıbbi, sağlık karnesi evde unuttuk. An-
 nesi ve babası çocuklarını Selahatin doktorunun
 yanına koyup eve gittiler ve sağlık karne-
 sini alıp hastaneye Selahatin doktoruna yanına
 girdiler sağlık karnesi verip ilaçları yarma-
 sı ileldiler. Selahatin doktor ağrı kesici verdi.
 Erenden ilaçları alıp eve gittiler. Annesi

- Çok fazla yemeyin zaten bahçede yeten
 kadar var her haftada iki üç gün bir tıbbi
 yersen karnı ağrımaz dedi.

Ben size yardım ederim siz kendinize zar-
 ar vermeyin yeter

Ali ve Ayşe

Bir ilk bahar günüydü. Ali ve Ayşe dışarı çıkmışlardı. -Ali: "aaa bakara kırsalara kiplenmiş. Ayşe'de Hadi çıkıp alalım, dedi.

Ali ağaca çıkıp Ayşe'de arkasından itip ağaca çıkmasına yardım etti.

Ali: ağaca çıktığında çöce sallayıp Ayşe'de Ali'is döktüğü kırsalar topladı.

Üstünde oturup hızlı hızlı "örürden zarkı karpas"lar gibi hızlı yediler.

Eve geldiklerinde bir kaç dakika sonra ikislerinde kuru ağmaya başladı. Anesi gelince Aliyle Ayşe'nin kavrulmuşu ağardığını görünce 112 arayıp gelmelerini istedi. 112 geldi. Hastaneye gittiklerinde Ahmet imca bir daha yemelerini söyledi. Lize güzel bir ders oldu.

= Ali ve Cigdem =

Bir yaz sabahı bir evde iki çocuklar yarmış. İsimleri Ali ve Cigdemimiz. ve sabah Ali bir biraz ağrı görmüş. Ali: "Aaa bak biraz ağrı! Cigdem."

Hadi Cigdem bana yardım et^{de} birazlana düşünelimleym bir şeyler. "Tamam, Ali. ve sonra Ali, ağrı almış."

Sonra Ali ağrı sallamaya başladı.

Sonra Cigdem yenden taplamaya başladı. sonra Ali ağrıdan inmiş.

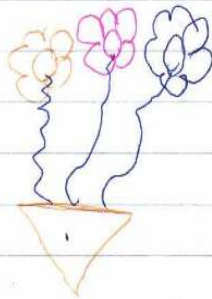
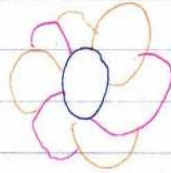
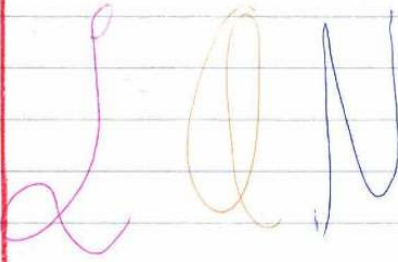
Aaa bak bir süni biraz mübündün ağdem Hadi yemeye başlayalım. Sonra heptini Hapur Hapur yemişler.

Eve geldiklerinde dani derede banırları anırmaya başladılar ve sonra Cigdem hemen telefona bağlandı - Kila 742 merkez acil servisi hemen 602'ni "Sabah" No: 44 nolu ve hemen arıtlara yallayın. Sonra arıtlara gelmiş ve hastaneye götürmüşler. Sonra doktor Mehmet bey sormuş: "Siz bu sabah yemekten önce ne yediniz?" Ali biraz yediz. ve sonra doktor Mehmet bey hem en onları uyarmış Mehmet = "Bir şey yediğinizde fazla yemeyin." Hastanelerden çıkmışlar ve bir daha fazla yemek yada da alur alur yememişler.

İnşallah Cigdem bir daha çok mayı yememişler. son. son.

= Mesnevi'ye Göre Kardeşler =

- ① Bir illahın karını da Ada ve Sinan kime ağası gendiler. Sinan: "Ada had kime ağası!" diye Adaya birlendi: "Ada, had gel ben bane yandım selam ben de kime ağası al." dedi.
- ② Lami'Ada Sinan yandım etti ve Sinan ağaca çıktı. Sinan dalı kallaşarak ağaçdaki kime ağası yene dilerde.
- ③ Sinan ağaçdaki kime ağası yene etti ve Ada da yendi kime ağası talarde. İkisi de kime ağası yendiye ki Sinan ulohatıbeği tüm kime ağası yene etti.
- ④ Sinan ağaçtan taptıkları kime ağası kime ağası kime ağası.
- ⑤ Lami ve geliklerinde ikisinin de kime ağası. Sinan ve geline: "ikisi kime?" dedi.
- ⑥ Sinan ceculnura öğüt vererek yenecek kime ağası çok yene sinan dedi. Sinanın ana ve ağa kime dedi.



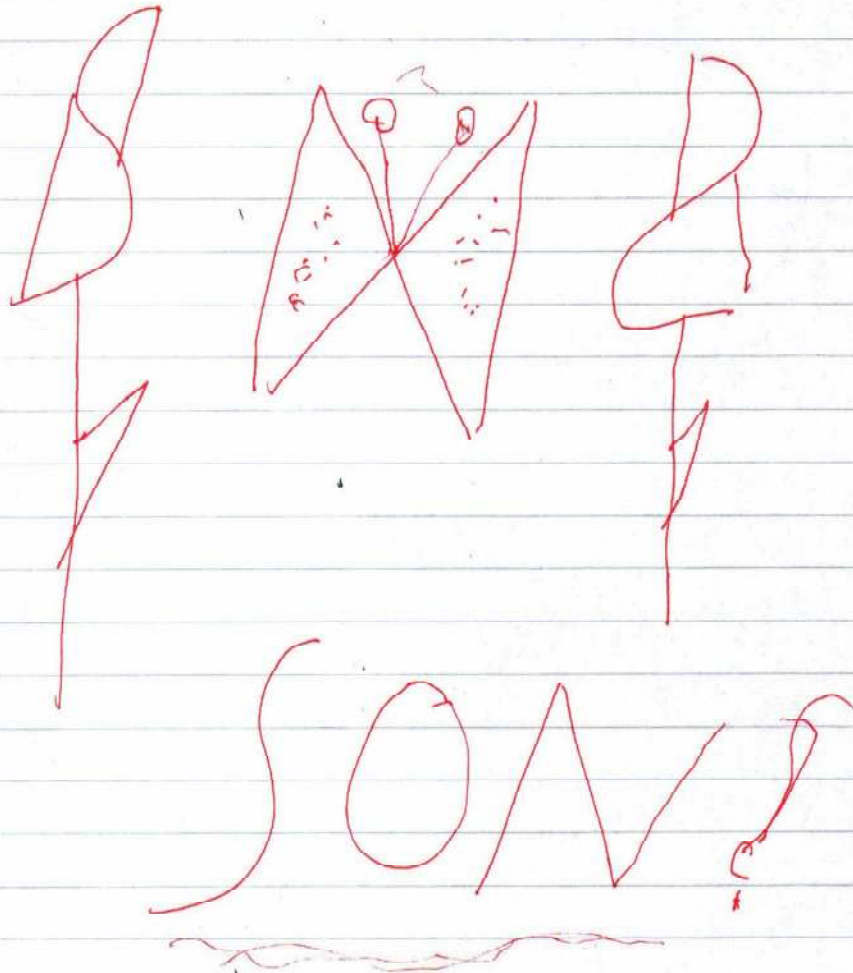
Ders Planı Çözümleri

...Ezra bakışta kırıntılar. Erit öyle, Keki baka yordun cdeğ
alalım.

Ben salkın alalım, ista diğtisi, Keki gıgıdın Ezra ve gıgıdın.

Eve dördüklerinde cakarınları anıyordı ve cide dırdırdı.

Hasan denmişdik: "Kırmızı anıyordı. Anisi geldiğinde, Hasan anladı
Leşesi, ve dolatana gıdıklerinde karta bığışar dedı. Daktar ve mığışın
bıgı yarı cide an dırdırır dedı. Eve dördüklerinde anisi uyardı
dedı: "Kırmızılarla meşre gırmışın, bundan sonra Hasan
ve Ezra bidek bu anı yordunlarında söz gırdı. son



Ek. 22: Yazma Grubu “Kendimi Tanıtıyorum” Boşluk Doldurma Etkinliği

KENDİMİ TANITIYORUM

Adı-Soyadı:.....

Tarih:.....

Doğum Tarihi:.....

Sınıfı:..... **Okulu:**.....

Merhaba,

Benim adım..... **/**..... **yaşımdayım.**

.....

..... **hoşlanırım.**

Öğretmenimin adı..... **/ Annemin**

adı..... **/ Mesleği** **Babamın adı** **/**

Mesleği..... **Büyüyünce**.....**olmak**

istiyorum. Çünkü

.....

En sevdiğim arkadaşım

Onu.....

.....

...için seviyorum.

Sevdiğim kitaplar.....

.....

Sevdiğim hayvanlar

.....

Bizim evde herkesin bir sorumluluğu vardır......

.....

... benim görevimdir.

Ek. 23: Yazma Grubu “Proje Çalışması” Etkinliği

A dı-Soyadı:..... **Sınıf:**..... **Okul**.....

Tarih:.....

OLAY: Bir grup öğrenci bir proje çalışması yapacaklar. Bu çalışma için okul dışında da bir araya gelmeleri gerekiyor. Ama çalışacak ortam bulmakta zorluk yaşıyorlar.

İyi haber: İlk toplantıyı Oktayların evinde yapmaya karar verdiler.

Kötü haber: **Oya’nın annesi Oktaylara gitmesine izin vermiyor.**

İyi haber: **Oya annesini ikna edebileceğini söyledi.**

Kötü haber: **Oktay “ Annenin ikna olabileceğini hiç sanmıyorum” dedi.**

İyi haber:

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

Kötü haber:

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

İyi haber:

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

Kötü haber:

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

İyi haber:

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

Kötü haber:

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

Ek. 24: Yazma Grubu “Kurallı Cümle ve Paragraf Oluşturma” Etkinliği

Aşağıda karışık verilmiş kelimelerden kurallı ve anlamlı cümleler oluşturunuz.

1- görevi gelmiştik nedeniyle babamın buraya

.....

2- işlek birindeydi caddelerinden evimiz şehrin

.....

3- yeşili beton yükselter arıyordu gözlerim önümü kesiyordu

.....

4- gürültüsüyle sabahları uyanıyordum otobüslerin

.....

5- oysa sesi beni şehirde dalgaların uyandırırıldı geldiğimiz

.....

6- kokusu mis gibi çamların bana sevinci verirdi yaşama

.....

7- şimdi vardı içimde özlem

.....

8- özlüyorum geldiğim arkadaşlarımı yeri

.....

Şimdi bu cümlelerden anlamlı bir paragraf oluşturunuz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Aşağıdaki kelimeleri anlamlı ve kurallı cümleler oluşturacak şekilde sıralayınız.

1- aynı gün de uyandım açıldığı duygularla okulun

.....

**2- sınıftaki birkaç sıralardan gidip okula oturdum öğrenciye
birine günaydın diyerek**

.....

.....

3- sonra gelmeye de diğer öğrenciler süre başladılar bir

.....

4- kucaklaşıyorlar sürekli konuşuyorlardı coşkuyla

.....

5- sesiyle başladılar zilin çıkmaya sınıftan

.....

6- kimse görmemişti sanki beni

.....

7- yapacağımı ne bilemiyordum

.....

8- zaman o işte karşılaştım Ergin'le

.....

**9- ilgiyle bir sıcak için mı çıkalım Engin merhaba adım tören
dedi bahçeye**

.....

.....

Şimdi bu cümlelerden anlamlı bir paragraf oluşturunuz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek. 25: Yazma Grubu “... Çünkü” Etkinliği

A dı-Soyadı:..... **Sınıf:**..... **Tarih:**.....
Okul:.....

Televizyon izlemek-Bilgisayar ve internet

.....**..daha**
zararlıdır.

Çünkü;.....

Çok gezen-Çok okuyan

.....**..daha**
çok bilir.

Çünkü;.....

Hayat Bilgisi-Türkçe

.....**.dersini.....dersinden daha**
çok severim.

Çünkü;.....

Ek. 27: Yazma Grubu “Senaryo Yazıyorum” Etkinliği

A dı-Soyadı:..... **Sınıf:**.....

Okul:..... **Tarih:**.....

Sevgili Öğrenciler;

Hayatta her zaman istediğimiz şeyler olmayabilir. Zaman zaman zor durumlarla karşılaşabiliriz. Okuduğunuz, dinlediğiniz, izlediğiniz ya da şahit olduğunuz bir durumu hatırlayın. (Arkadaşlık ilişkileri, ödev tamamlama, ihtiyaçlarınızı karşılama, ciddi bir hastalık gibi...) Böyle durumlarda birlikte hareket etmenin ve moralimizi yüksek tutmanın önemi büyüktür. ve o zor durumun düzeleceğine inanmak isteriz. Sizlerden daha önce yaşadığınız böyle bir durumla ilgili aşağıda boş bırakılan yerleri doldurmanızı istiyorum.

Karşılaşılan zor durum:

.....

.....

.....

.....

Bu durumdan kurtulmak için yapılanlar:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sonuç:

.....

.....

.....

.....

Ben olsaydım bu durumdan kurtulmak için:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek. 28: Yazma Grubu “Ben Olsaydım” Etkinliği

BEN OLSAYDIM

A dı-Soyadı:..... Sınıfı:..... Tarih:.....

Okulu:.....

A şağıdaki boşluklara, verilen durumlara uygun duygu, düşünce, davranış, dilek, istek ve hayallerinizi yazınız.

Piyangodan büyük ikramiye size çıksa ve çok zengin olsanız ne yapardınız?

.....

.....

.....

.....

.....

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için yabancı bir ülkeden gelen bir çocuğu sizin evinizde misafir etseydiniz ona neler söylediniz, nereleri gezdirirdiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

Bu okulun müdürü siz olsaydınız okulu nasıl yönetirdiniz? Okulda ne gibi değışiklikler yapardınız?

.....

.....

.....

.....

.....

Eğer öğretmeninizin yerinde olsanız nasıl davranırdınız?

.....

.....

.....

.....

Ek. 29: Yazma Grubu “Karşılaştırmalar Yazma” Etkinliği

Adı-Soyadı:.....

Tarih:.....

Sınıf:.....

Okul.....

Televizyon izlemek-Bilgisayar ve internet

.....daha

zararlıdır.

Çünkü;

Çok gezen-Çok okuyan

.....daha çok

bilir.

Çünkü;

Hayat Bilgisi-Türkçe

.....dersini.....dersinden daha çok severim.

Çünkü;

Ek. 30. Yazma Grubu “Orman Yetiştirmek Kolay Mı?” Anlama Sorularının Yazılı Cevapları

Y.E.1 YAZISI

1. Okuduğunuz metindeki olay nerede geçiyor?

Orman

2. Okuduğunuz metnin zamanı hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Sabah

3. Okuduğunuz metnin kahramanları kimler?

Canlılar, ağaç, serkan, ibran

4. Ormanlar hangi nedenlerle yakılıyor?

Ormanların yakılmasından

5. Kırılmış cam parçaları nasıl orman yangınına neden oluyor?

Ormanların ve ağaçların yakılmasından

6. Orman yangınlarının sonuçları nelerdir?

Ağaçlar

7. Orman yetiştirmek neden zordur?

Ormanların yetiştirilmesi

8. Okuduğunuz metni özetleyebilir misiniz?

Sen Dede uyan susedir kimir'deydi Bir hafta sonra bir yaprak için ormanı gültür

9. Okuduğunuz metnin konusu nedir? Okuduğunuz metin neden bahsediyor?

Orman

10. Konusu buna benzeyen başka bir hikâye, film, çizgi film, kitap okudunuz mu, orada nelerden bahsediliyordu?

Okunmadı.

11. Bu metni siz yazsaydınız başka nasıl bir başlık bulurdunuz?

Pikinge gidiyoruz.

12. Okuduğunuz metnin ana fikri sizce nedir?

İkhan, Serkan, Dink, Can, Ogul.

13. Orman yangınlarına neden olmamak için neler yapılmalıdır?

Sarıdır nek yarebir

14. Siz, bir arkadaşınız veya bir yakınınız bir orman yangınına rastladınız mı? Rastladıysanız söndürme çalışmalarını anlatınız?

hayır

15. Okuduğunuz metnin konusuna benzer bir metin yazmanız istense nelerden bahsederdiniz, neler yazardınız?

amanda gidiyoruz dedim bade ogulm gidiyoruz dedim peyshe aze gelatin arada yatan som shsh giti ve hater eyle gerdin

Y.K.1 YAZISI

1. Okuduğunuz metindeki olay nerede geçiyor?

Olay sabahte gerçekleşiyor.

2. Okuduğunuz metnin zamanı hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Sabah erkende sabah gerçekleşti.

3. Okuduğunuz metnin kahramanları kimler?

Can dede dir.

4. Ormanlar hangi nedenlerle yakılıyor?

Kırsalın cam çardakları ormanlara yakmalarına neden oluyor.

5. Kırılmış cam parçaları nasıl orman yangınına neden oluyor?

Ateş yakıtları için oluyor.

6. Orman yangınlarının sonuçları nelerdir?

Ağaçlar yanar ve ekilenim azalır.

7. Orman yetiştirmek neden zordur?

Çünkü bilimsel ağaç sulayış yetiştirmek zor.

8. Okuduğunuz metni özetleyebilir misiniz?

Bu tane can dede var bir tane de ağul var bunlar ormanda ilgili bilgi biliyorlar.

9. Okuduğunuz metnin konusu nedir? Okuduğunuz metin neden bahsediyor?

Orman yetiştirmek kolay mı? Ormanı iyi korumamız.

10. Konusu buna benzeyen başka bir hikâye, film, çizgi film, kitap okudunuz mu, orada nelerden bahsediliyordu?

Evet Çizgi filmin izledim adı Ormanı yetiştirdim.
Ormanvati harmanından bahsetiyor.

11. Bu metni siz yazsaydınız başka nasıl bir başlık bulurdunuz?

Ormanı yetiştirdim.

12. Okuduğunuz metnin ana fikri sizce nedir?

Ormanı harmanıdır.

13. Orman yangınlarına neden olmamak için neler yapılmalıdır?

Şöbrikte ateş yapılmamalıdır. yakarak yeri söndürmeliyiz.

14. Siz, bir arkadaşınız veya bir yakınınız bir orman yangınına rastladınız mı? Rastladıysanız söndürme çalışmalarını anlatınız?

Böyle bir olay yaşamadım.

15. Okuduğunuz metnin konusuna benzer bir metin yazmanız istense nelerden bahsederdiniz, neler yazardınız?

Ormanı yetiştirmeden orman yangını çıkarmamızın
azalacağını ve bu yüzden çocukları harmanımızda
bahsetirdim.

Y.K.2 YAZISI

1. Okuduğunuz metindeki olay nerede geçiyor?

Day arman da goygar.

2. Okuduğunuz metnin zamanı hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Sizlarni ifloslash 'L o zamon yilnig'a g'itnah 'istonishdi silbad
Dahrig'e g'itlar

3. Okuduğunuz metnin kahramanları kimler?

Can, İdris, Aygün, İbrahim, Gökten, Serkan, Dilek, Zeynep, Aygün,

4. Ormanları hangi nedenlerle yakılıyor?

Günəşin ıstıqları əsərlərdə əks etdirən gözəlliklərinə
Əlvan şadlıqlar.

5. Kurulmuş cam parçaları nasıl orman yangınına neden oluyor?

Saya akan tetap dan konsisten mengamalkan zikir sesuai yang...

6. Orman yangınlarının sonuçları nelerdir?

Krebs am Gewässer, am See, etc. Gänse, haisicubere.

7. Orman yetiştirmek neden zordur?

Gizli güzelleri toprağa tutunmuş çok azdır ve ayranı ormanın çok iyi
kullandığını, gizli bir insanlara ates yakıp bulup götürüyor. a güzellere sarımsak
zencefil, ayranı.

8. Okuduğunuz metni özetleyebilir misiniz?

Con dede, ueno süet'ic lemir, deydi, Oglu gahiri ve taurdore bir hafta
 sonu pikniğe gittimeler. Con dede amman'daki ağaçlara gürmece çak
 udukları, Çukku, bığaya ezanlar ve illeri için Con dede, uen conu çak
 sekil ve şekil ağaçları yaamasına.....

9. Okuduğunuz metnin konusu nedir? Okuduğunuz metin neden bahsediyor?

Ornamen bayonetlar.co.com kırklare Ornamen leah radiyay

10. Konusu buna benzeyen başka bir hikâye, film, çizgi film, kitap okudunuz mu, orada nelerden bahsediliyordu?

Hiç. Buna benzeyen bir hikâye, yada masal, çizgi film.

11. Bu metni siz yazsaydınız başka nasıl bir başlık bulurdunuz?

Ormanlar bizim dostumuz.

12. Okuduğunuz metnin ana fikri sizce nedir?

Ormanlar bizim gerçek kalem, kâğıt, ale, tükenir, kullanılır.

13. Orman yangınlarına neden olmamak için neler yapılmalıdır?

En önemli yerleri, tarifi tutmamız gerekir. yerleri kâğıt, tahta kalem,

cam, çam, çam, çam. Bunları yerlere atmamız, ağaca zarar veremiz. Or-

mandan Ormanları temiz tutmamız gerekir. Dışarıda da zarar veremiz.

14. Siz, bir arkadaşınız veya bir yakınınız bir orman yangınına rastladınız mı? Rastladıysanız söndürme çalışmalarını anlatınız?

Hayır. Orman yangınına bir rastladım.

15. Okuduğunuz metnin konusuna benzer bir metin yazmanız istense nelerden bahsederdiniz, neler yazardınız?

Ormanlar bizim için çok önemlidir. Ormanlar olmasa bir yaşamımız en kısa sürede tükenir. Ormanlar olmasa birde en kısa zamanda yaşamız tükenir. Ormanlarda temiz tutulmalı. Bunu da artık önemini temiz tutulmalı.

Y.E.2 YAZISI

1. Okuduğunuz metindeki olay nerede geçiyor?

İsmiçli bir orman.

2. Okuduğunuz metnin zamanı hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Ormanların zamanı yavaş yavaş.

3. Okuduğunuz metnin kahramanları kimler?

Canlı olanlar, ölenler, süren.

4. Ormanlar hangi nedenlerle yakılıyor?

Ormanların yakılması için, ormanların yakılması için, ormanların yakılması için.

5. Kırılmış cam parçaları nasıl orman yangınına neden oluyor?

Ormanların yakılması için.

6. Orman yangınlarının sonuçları nelerdir?

Ormanların yakılması için.

7. Orman yetiştirmek neden zordur?

Ormanların yakılması için.

8. Okuduğunuz metni özetleyebilir misiniz?

Ormanların yakılması için, ormanların yakılması için, ormanların yakılması için.

9. Okuduğunuz metnin konusu nedir? Okuduğunuz metin neden bahsediyor?

Ormanların yakılması için.

Y.K.3 YAZISI

1. Okuduğunuz metindeki olay nerede geçiyor?

olay sonbahar günü oluyor.

2. Okuduğunuz metnin zamanı hakkında neler söyleyebilirsiniz?

yarın ve gündüz.

3. Okuduğunuz metnin kahramanları kimler?

Can dede, İhsan.

4. Ormanlar hangi nedenlerle yakılıyor?

pikniğe gelen insanlar atları söndürmeden gidiyorlar.

5. Kırılmış cam parçaları nasıl orman yangınına neden oluyor?

Güneşin ışıkları şidete odaklanınca bulunduğu yerdaki kurumuş otları ateşliyor.

6. Orman yangınlarının sonuçları nelerdir?

ormanlar tutuşarak ağaç kökleri olmaksızın sel sularıya dönüşürken okup gidiyor.

7. Orman yetiştirmek neden zordur?

Bence ağaçlar 150, 100, 200 yıl gibi uzun yaşamaları içinde yetişiyor. yani ki insanlar o kadar piknik yapmıyor.

8. Okuduğunuz metni özetleyebilir misiniz?

Can dede, İhsan, oğlu ve gelini pikniğe gidiyorlar ve orman'da can dede yangın görüyorlar cam parçalarının ateş yakıldığını öğreniyorlar.

9. Okuduğunuz metnin konusu nedir? Okuduğunuz metin neden bahsediyor?

Bence konusu orman'la ilgili anlatıyor ve okuduğum metinde ormanı anlatıyor.

10. Konusu buna benzeyen başka bir hikâye, film, çizgi film, kitap okudunuz mu, orada nelerden bahsediliyordu?

..hayır izlenmedim..

11. Bu metni siz yazsaydınız başka nasıl bir başlık bulurdunuz?

Ormanları koruyalım

12. Okuduğunuz metnin ana fikri sizce nedir?

Ormanları korumalıyız

13. Orman yangınlarına neden olmamak için neler yapılmalıdır?

Bu ormanları korumalıyız eğer korumasak teknik yaparız

14. Siz, bir arkadaşınız veya bir yakınınız bir orman yangınına rastladınız mı? Rastladıysanız söndürme çalışmalarını anlatınız?

..hayır rastlamadım..

15. Okuduğunuz metnin konusuna benzer bir metin yazmanız istense nelerden bahsederdiniz, neler yazardınız?

Bu ormanı korudum ve insanlara yakmamın der onlara sigaraları kesmeyin derim

Ek. 31: Yazma Grubu Örnek Öğrenci Ürünü

Ekmegin Hikâyesi

Vazgeçilmez gıdamız ekmeğin sofralarımıza gelinceye kadar ne kadar uzun bir yol izlediğinizi hiç düşündünüz mü?

Önce çiftçi tohumu toprağa eker. Çiftçi tohumu tarlaya ekler. Sonra tohumu sulardan sonra çiftçi biçimlemezken diye iloc ekar. Sonra tohumların güneşe ihtiyacı vardır.	Tohum Tarla (Tarla) Ekmek Çiftçi Hasat
Sonra hasat edilen bu buğdayları değirmene gelir. Buğdayın rengi sarıdır. İçindeki tohumu soyarlar. Buğdayı değirmene götürüp un haline getirilir ve değirmende öğütülür.	Değirmen Ları Buğday Öğütmek Bembeyaz Un
Daha sonra fırıncı bu unları alır hamur haline getirilir ve fırında ısıtıp sıcak sıcak bakkallara verilir, marketlere verilir ve evlerde kullanılır.	Fırıncı Fırın Un Hamur Sıcacık Latmak
Sonuçta bakkallara ve marketlere gelen mis gibi ekmekleri satın alınız. Sofrada en önce dilimlere ekmeği gelir. Sofrada ekmeğin yanında yemek yenilirse. Anneler kızlar ekmeği yemekle. Ekmeklerin de vardır ama şimdi vazeçilmez gıdamız.	Bakkal-Market Satın almak Sofra Ekmek Vazgeçilmez gıda Ekmegin hikâyesi

Ek. 32: Yazma Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazı Örnekleri

Okulumu Başlayışım

7'yi yosındaydım 1'inci sınıfa başladım ve öğretmen bacagımı sıraya soktu. Benim çok akıllı ve kırıltı leri alıyo. Asuman öğretmenim ve öğretmenim' orman tandı ama tannak e kadar olmadı. Biz toşındık ve arkadaşlarım ve Öğretmenimden ayrıldım ve çok üzülüm ve 4'cinci sınıfta tekrar öğretmenime ve arkadaşlarıma kavuştum.

Y.E.1 Uygulama Öncesi metin yazma çalışması

3. Başlık, olay, yer, zaman, kahraman, sebep ve sonuçları belirten bir hikaye oluşturun ve aşağıdaki boşluğa yazınız.

Ali ile Meriç (Kırık macerası)

Bir varmış bir yokmuş. Ali ile Meriç bir gün oyun oynamaya çıkıyor. Meriç'in gözüne biraz giriyor. Aliye söylüyor. Meriç diyor:

- Ali kırık almışsın bana.

- Tamam Meriç

Ali kırık ağacı çıkar. Ali ağacı çıkar. Bana da taktığı kırık. Benler gelir. Sara Ali ve Meriç ile gelir. Aliye dedi:

- Ali kırık çok ağrıyo

- Ali ile Meriç kırık ağacı çıkar. Sara ile Meriç ile gelir. Aliye dedi:

Ali'nin oğlu

(Devamı Arkada)

Ali ile Meriç Meriç ile oyun oynamaya çıktı ve Meriç'in gözüne bir kırık ağacı taktı. Ali bana kırık almışsın dedi. Ben de evet dedim. Sara ağacı çıkardı.

Y.E.1 Uygulama Sonrası metin yazma çalışması

Ek. 33: Görsel Yorumlama Örnek Video Kamera Çözümü

Öğrenci (Y.E.2.): Öğretmenim şimdi burada bir tane çocuk...

Öğretmen: Evet birinci resimde ne görüyorsun?

Öğrenci: birinci resimde çocuk çantasıyla beraber annesinin evine geliyor.

Öğretmen: Hı hı.

Öğrenci: O sıra da annesinin elinde kova var. Gelen çocuğun kafasına düşüyor öğretmenim. Ondan sonra oradan gelen bir tane bisikletli çocuğa çarpıyor öğretmenim. Sonra ikisi de yere düşüyor öğretmenim.

Öğretmen: Hı hı.

Öğrenci: Ondan sonra çocuğu ambulans geliyor. Ondan sonra çocuğu ambulansa bindirip götürüyorlar.

Öğretmen: Tamam şimdi bir şey daha soracağım. Buradaki kişilere isim vererek anlatır mısın? Hani annesi dedin ya bu çocuğun bir adı olsun. Evet isim vererek bir daha anlat.

Öğrenci: Anlatıyorum öğretmenim. Ali çantayla annesinin evine doğru geliyordu. O sıra da annesinin elinde de kova vardı. Annesi kovayı yanlışlıkla Ali'nin başına dökünce Ali yere düştü. Ondan sonra o sırada bisikletli bir tane

Öğretmen: Ona da isim ver.

Öğrenci: Bisikletli Mehmet geliyordu.

Öğretmen: Güzel.

Öğrenci: Mehmet Ali'ye çarpınca ikisi de yere düşmüşlerdi. Ali, Ali çok kötü yaralanmıştı. Ali'yi ambulansa bindirip götürdüler.

Öğretmen: Tamam. Gel. Önce ne görüyorsun anlat resimlerde birinci resimde ne görüyorsun?

Öğrenci (Y.E.1.): Öğretmenim şimdi bir tane çocuk öğretmenim okuldan eve doğru geliyor. İkincisin de annesi camları siliyor. Üçüncüsünde kovayı annesi çocuğun kafasına döküyor yanlışlıkla çocuk yere düşüyor bayılıyor ve o arada bisikletli bir çocuk alinin, aliye çarpıp yere düşüyor. Ali fenalaşıyor. Ambulans geliyor ve ambulansla hastaneye kaldırıyorlar.

Öğretmen: Tamam. Bir de hikâye biçiminde anlatır mısın?

Öğrenci: Bir gün Murat okuldan gelirken, okuldan geliyordu. İkinci resim okuldan geliyordu annesi de camları siliyordu. Annesi yanlışlıkla Murat'ın kafasına kovayı döktü ve murat yere bayılıp fenalaştı şey bisikletli Mustafa aliye çarpıp yere düştü ikisi de. Murat fenalaştı ve ambulansla hastaneye kaldırdılar.

Öğretmen: Evet Y.K.3. resimde ne görüyorsun önce tek tek onları anlat. Sonra hikâyeyi çevirirsin.

Öğrenci (Y.K.3.): Ben burada ilk resimde bir tane annesi var. Ev veya okula gidiyor. Okula giderken ikinci resimde de annesi elindeki bezi yıkıyor, ve yanlışlıkla onun kafasına düşüyor. Dördüncü resimde de onun kafasına geldiği için yaralanıyor. Beşinci resimde bir tane bisikletli çocuk, Ali'nin çantası yere düşüyor ve ona takılarak onun üstüne düşüyor.

Öğretmen: Onun üstüne düşüyor tamam.

Öğrenci: Ondan sonra altıncı resimde de o bisikletli çocuk bir şey olmuyor düştüğü halde. Yedinci resimde Ali yaralanıyor. Sekizinci resimde de ambulansla götürüyorlar bi de öğretmenim ben şurada bir şey gördüm Ali'nin annesi saklanıyor ama o yüzden Ali'nin annesi o olamaz.

Öğretmen: Çok güzel aferin. Şimdi onu hikâyeyi çevir anlat. Demek ki dikkatli bakınca daha detay görünüyor değil mi resimlerde.

Başka Öğrenci: Bir şey sorabilir miyim?

Öğretmen: Bir dakika herkes bitirsin sözlerini ondan sonra. unutmayın sözlerinizi, söyleyeceklerinizi. Evet hikâyeyi çeviriyoruz şimdi.

Öğrenci: O yüzden bu annesi değil.

Öğretmen: olamaz evet.

Öğrenci: Yani bir çocuğuna bir insan düşürdükten sonra yanına gider ama bu şey yapmıyor.

Öğretmen: Evet.

Öğrenci: Bunu siz mi çizdiniz öğretmenim?

Öğretmen: Hayır. Evet şimdi bunu hikâyeye çevir O.K.3.

Öğrenci: Bir gün begüm hanım camları siliyordu.

Öğretmen: Aferin.

Öğrenci: Camları silerken ali okula gidiyordu. Begüm hanım da elindeki bezi yıkarken bir yanlışlıkla alinin kafasına düştü. Ondan sonra Ali, Ali'nin kafasına geldiği için Ali yere düştü ve rahatsızlandı. Ondan sonra Mehmet diye bir arkadaşı vardı. Ona hemen bisikletle gelmek istedi yanına bisikletle hızlı sürdüğü için. Çantasını görmedi ve çantasına takılarak onun üstüne düştü. Ondan sonra onun üstüne düştükten sonra Ali hissetmedi ve Ali ambulansı çağırdı arkadaşı, ve Ali'yi ambulansa bindirip götürdüler.

Öğretmen: Tamam.

Öğrenci: Bir de öğretmenim şuradaki çocuk çanta değil de bir de sudan düşmüş olabilir mi kaydıği için?

Öğretmen: Ama birinci resimde yerler ıslak değil. Su gözüktüyor ya.

Öğrenci: düştükten sonra şuraları ıslandı ama çanta

Öğretmen: Şimdi birazdan bu resimlere detaylı nasıl bakılır onu öğreteceğim size. Gel bakalım Y.K.1.

Öğrenci (Y.K.1.): geldim .

Öğretmen: Bu arada resimlere çok dikkatli bakın. Az önce görmediğiniz şeyleri de göreceksiniz. Evet Y.K.1. Önce resimlerde ne görüyorsun onları anlat.

Öğrenci: Birincisinde Mehmet okuldan eve geliyordu annesi camları siliyor. İkinci resimde..

Öğretmen: Birinci resim ile ikinci resim arasındaki fark ne?

Öğrenci: İkinci resimde annesi suya, kovaya sünger, bezi batırıyor.

Öğretmen: Hı hı.

Öğrenci: Üçüncü resimde öğretmenim alinin kafasına su dökülüyor. Annesi dördüncü resimde, Ali yere düşüyor kayıp suda başına düştükten sonra. Annesi orda saklanıyor ya da evet saklanıyor orda. Bir tane arkadaşı geliyor oraya öğretmenim. Sonra orda Ali'nin çantasına takılıyor. Çantasına takılınca o arkadaşı da düşüyor Ali'nin üstüne.

Başka öğrenci: aa görmediğim şeyleri görüyorum.

Öğretmen: Evet. Başka neler var bu resimde bitsin sonra açıklayacağım ben.

Başka öğrenci: Öğretmenim bir daha okuyamaz mıyım?

Öğretmen: Bir Dakika, tamam devam edin.

Öğrenci: Sonra Ali çok kötü yaralanmıştı öğretmenim ambulans çağırmışlardı. Sonra hastaneye götürüyorlar.

Öğretmen: Evet şimdi bunu hikâyeye çevir. Herkese isim ver akrabalık ilişkisi kur. Ali demiştin, Ali ile devam edebilirsin. Diğerine de annesi demiştin hikâyeyi oluştur kafanda.

Öğrenci: Ali bir gün eve geliyormuş.

Öğretmen: Güzel.o sırada annesi de... Çünkü yardımcı kahraman? Annesi mi demiştin?

Öğrenci: Hı hı annesi camları siliyordu. Sonra kovaya bezi, bezi kovaya batırıyordu sonra Ali kapıya doğru yaklaşıyor, camın oradan geçiyordu. Annesi yanlışlıkla kovayı

kafasına devirdi. Annesi orda devrilince oraya camın oraya saklanmıştı içeri gitmişti. Sonra arkadaşı gelince çantasına takılıp o da düşmüştü.

Öğretmen: Güzel.

Öğrenci: Sonra aliyi ambulansa şey ali daha çok fenalaştı arkadaşı üstüne düşünce.

Öğretmen: Çünkü kaza üstüne kaza oldu değil mi? bir kafasına kova düştü iki arkadaşı üstüne devrildi.

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Evet daha da kötü oldu.

Öğrenci: Sonra ambulans geldi onu kurtardı.

Öğretmen: Tamam. Y.K.2 gel. Sonra tekrar konuşmaya devam edeceğiz. Hiç unutmayın aklınızdakileri. Bir Dakika ama YK2'yi de bir dinleyelim. Tamam onu konuşacağız. Bir Dakka. Onu konuşacağız.

Öğrenci (Y.K.2): Öğretmenim hani siz burada en sondaki resimde şey ambulans geliyor götürüyor ya çocuğu, çocuk iyileştikten sonra yine buraya mı getiriyorlar?

Öğretmen: Onu artık sen hayal gücüne göre kuracaksın. İstersen getir istersen hastanede ağır yaralı olmuş olsun kalsın onu artık siz sonuca bağlayacaksınız. Evet önce ali murat falan hiçbir şey deme bir çocuk varmış diye başla tamam mı?

Öğrenci: Bir çocuk varmış. Okuldan eve geliyormuş.

Öğretmen: Hı hı.

Öğrenci: ikinci resimde orda bir tane komşusu varmış.

Öğretmen: Hı hı.

Öğrenci: komşusu yanlışlıkla kovayı yere düşürmüş.

Öğretmen: Hı hı.

Öğrenci: üçüncü resimde dörtte düşürdüğü komşusu, komşusu kovayı düşürdüğünde de oradan bir tane bisikletli bir çocuk geliyormuş

Öğretmen: Hı hı, güzel.

Öğrenci: Gelmiş ondan sonra. Çocuk gelmiş ondan sonra yerdeki kovayı düşüren kadın komşusunun çarptığı yere çocuk düşmüş.

Öğretmen: Hı hı, evet.

Öğrenci: Düşükten sonra o bisikletli çocuk da gelmiş onun üstüne düşmüş yanlışlıkla ondan sonra ambulans çağırmışlar ambulans hastaneye götürmüş. Öğretmenim şimdi hikâye olarak söylüyorum.

Öğretmen: Şimdi hikâye olarak evet dinleyin bakalım.

Öğrenci: Ahmet bir gün okuldan gelirken komşusu camları siliyormuş.

Öğretmen: Evet.

Öğrenci: Komşusu camları silerken komşusu camı, kovayı yanlışlıkla yere düşürmüş. Komşusu düşürdükten sonra da Ahmet de onun üstünde düşmüş kovayla birlikte düşmüş. Ondan sonra bisikletli bir çocuk gelmiş.

Öğretmen: Ona da bir isim verebilirsin arkadaşı olsun.

Öğrenci: hah Mehmet olsun.

Öğretmen: Tamam.

Öğrenci: Mehmet'le, Mehmet de yanlışlıkla gelmiş Ahmet'in düştüğü çantadan çantasına takılmış. O da Ahmet'in üstüne düşmüş. Ondan sonra ambulans çağırmışlar. Ambulansla hastaneye götürmüşler.

Öğretmen: Tamam şimdi herkes buraya otursun.

Ek. 34. Araştırmacı Günlüğü Örneği

17 Mart 2010 Çarşamba

Bu gün uygulamanın ikinci haftasının ikinci günü. Aradaki günler (Salı, Perşembe ve hafta sonu) uygulama günlerimden (Pazartesi, Çarşamba ve Cuma) daha yoğun geçiyor. Çünkü aradaki günlerde uygulama etkinliklerinin kayıt ve yedekleme işlemleri, yazılı dokümanların tasnifi, ailelere verdiğim randevular doğrultusunda görüşmeler, bir sonraki etkinliğin hazırlıkları gibi bir dizi önemli işlerle geçiyor. Salı günü alan uzmanı arkadaşlarla bir önceki dersi ve bu gün yapacaklarımızı değerlendirdik.

Akşamdan hem okuma grubunun hem de yazma grubunun ilk 4 günlük video kayıtlarını tekrar izledim. Öğrencilerin özel durumları hakkında küçük küçük notlar aldım. Okuma grubu ve yazma grubu için hazırladığım etkinlik ve materyaller üzerindeki son hazırlıklarımı tamamladım. Öğrenci sayısı ve benim için olmak üzere materyalleri çoğalttım. Sabah 8:30 gibi evden çıktım. Yolda durdum ve bir marketten küçük ikramlar aldım. Ders 9:40'ta başlıyor. 9:20'de okuldaydım. Bilgisayar laboratuvarının anahtarını görevliden alarak açtım. Kamerayı kurdum ve kayda hazır hale getirdim. Zaman kaybının en aza indirilmesi bakımından bu hazırlıkları yapmam gerektiğini ön çalışmalardan çok iyi anlamıştım.

Tüm öğrenciler gibi benim çalıştığım öğrenciler de öğretim dışı zamanları sabote etmeye çok meyilliler. Bu yüzden tüm hazırlıkları zamanında yaptım. Öğrencileri sınıflarından almak üzere laboratuardan çıktım ve 3 farklı şubeden aldığım öğrencilerin sınıflarına gittim. Öğrencilerimi çağırdım. Hep birlikte çalışma ortamına gittik. Yerlerine oturuncaya kadar çalışmaların nasıl gittiğini, yararlanıp yararlanmadıklarını sordum. Bunu her dersin başında yapıyordum. Bu konudaki kendilerinin, ailelerinin ve öğretmenlerinin memnuniyetlerini bana ifade ettiler.

Y.K.1, Y.K.3, Y.E.1, Y.E.2 ve Y.K.2; yazılı anlatımlarında gelişme olduğunu belirttiler. Y.E.1'in üzerindeki çekingenliği atmakta ağır yol alıyorduk. Ama o da halinden memnun görünüyordu. Yazı yazmaya başlamak için öğrencilerde önemli oranda cesaret eksikliği vardı. Bunun için akşamdan hazırladığım ve 6-7 görselden

oluşan Wordless Picture Book kitabından aldığım resimli hikâyeyi hazırladım. Materyalin ne olduğunu, neden bahsettiğini, hangi amaçla hazırladığımı onlara söylemedim. Tek tek onlara resimleri verdim ve sıradan resimlerde neler gördüklerini anlatmalarını istedim. Detaylara dikkat etmelerini istedim. Sonra toplu halde resim yorumlama işini odak grup görüşmesi şeklinde yaptırdım. İnanılmaz detayları gördüler. Resimleri yorumlama işi bittikten sonra öğrencilerimden kahramanlara isimler vermelerini, bir yer tayin etmelerini, olayı belirlemelerini, olayların niçin olduğunu, nasıl sonuçlandığını, nasıl bir ders çıkarmak gerektiğini ve bir hikâye yazsalar mı nasıl bir başlık bulabileceklerini konusunda konuşturdum. Tüm bu konuşmalardan sonra herkesin birer hikâye oluşturmasını istedim. Yazacakları hakkında hiçbir fikri olmayan öğrenciler bile yazmaya karşı yüksek bir motivasyon içindeydiler. Yazmak için sabırsızlanıyorlardı.

Öğleden sonra okuma grubunun olduğu okula doğru yola çıktım, yaklaşık yarım saatlik bir yol. Orada dersim 13:00’te başlıyordu. Onlar için de Geliştiren Etkinliklerle Tüm Dersler (Kök Yayıncılık) kitabından aldığım “Güvercin ve Arkadaşları” adlı hikâye edici metni hazırlamıştım. Bunun için de metni tarayıcıda tarayıp görsellerini keserek oluşturduğum materyallerle; avcı, güvercin, birlik beraberlikle ilgili değişik kaynaklardan bulduğum görselleri hazırlamıştım. Bu okulda 2 şubeden -2 öğrenci bir şubeden diğer 3’ü ise öbür şubeden- olmak üzere toplam 5 öğrenciyle çalışıyordum. Öğrencileri metinler hakkında birbirini etkilemesin diye önce iki kişi aldığım şubeden bir öğrenciyi çağırdım. Onunla çalışmamız bittikten sonra sınıfına gönderip diğer arkadaşını çağırmasını sağladım. Diğer şubeden de aynı şekilde teker teker öğrencilerle çalışmamızı sürdürdük.

Okuma grubunda yine ne okunacağı hakkında bilgi vermeden “kuşlar hakkında ne düşünüyorsun?” sorusuyla başlayıp, gelen cevabın niteliğine göre konuşmayı yarı yapılandırılmış hale dönüştürüp sohbet ortamında ön bilgilerini aktif hale getirmeye ve tahmin becerilerini geliştirmeye çalıştım. Sonra hazırladığım görselleri genel bilgi gerektirenden özel bilgi gerektirene doğru tek tek vererek görselde ne gördüğünü sordum. 5-6 görsel hakkında bu şekilde konuşmalar yaptık. Görseller hakkında konuşmalar bittikten sonra öğrencilere “birazdan sana Güvercin ve Arkadaşları başlıklı bir metin okuyacağız, böyle bir başlığı olan bir metni sen yazsaydın neler anlatırdın orada?” şeklinde bir soru sordum ve metni öğrenciye verdim.

Öğrenciler metni okurken tebessüm ediyordu. Çünkü az önce üzerinde konuşulan konuların bir kısmı gerçekleşiyor bir kısmının ise tam tersi oluyordu. Ama okumaların ortak özelliği okumanın başından sonuna kadar ilginin, dikkatin ve heyecanın hiç eksilmemesiydi. Metnin okunması bittikten sonra “Anladın mı?” diye sorduğumda her birinin cevabı olumlu oldu. Metin hakkında daha önceden hazırladığım anlama sorularını çocuklara “cevabı metnin içinde olanlar, cevabı metnin dışında olanlar ve cevabı geçmiş yaşantı, gündelik hayat ve metinler arasında olanlar” sıralamasıyla yönelttim.

Metin içi anlama sorularında hissedilir bir başarı vardı. Başlık, yer, zaman, kahramanlar ve metinle ilgili küçük detay sorularda ilk haftaya göre önemli gelişmeler vardı. Metinler arası sorularda “senin başına böyle bir şey gelse sen nasıl bir çözüm bulurdun?, sen veya bir yakının konusu buna benzeyen bir olay yaşadınız mı, film, çizgi film, kitap vs okudunuz mu, böyle bir duruma düşmemek için başka neler yapılabilir?” türü sorularda da başarı artmıştı. Ancak metin dışı anlam kurma sorularında (parçanın konusu nedir, parçanın ana fikri nedir, parçanın özetlenmesi, başka nasıl bir başlık yapardınız) gibi sorulara verilen cevaplar istenen nitelikte değildi. Bu konularla ilgili yeni bir dizi eylem yapmam gerekiyordu. Öğrencilerim konu ile ana fikri karıştırıyor, ikisine de aynı cevabı veriyor veya cevap veremiyordu. Özetleme becerileri ise ya olan biten, gerekli gereksiz her şeyi anlatıyor, ya özetlerini çok kısa tutuyorlar ya da cevap veremiyorlardı.

Öğrencilerimin hikâye edici metindeki bu becerilerini tespit ettikten sonra Cuma günü bir de bilgilendirici metin üzerinde aynı çalışmayı yapmayı tasarladım. Sonuçları alan uzmanı hocalarım ve arkadaşlarımla tartışmak, neler yapılabileceğini düşünmek ve ne gibi etkinliklerin yapılabilceğine karar vermek üzere kaydettim.

Ek. 35: Öğrenci Görüşme Formu

Adı Soyadı : Sınıf: Okul:

1. Uygulama sürecinde yapılan etkinlikler hakkında neler söylersiniz?

2. Etkinliklerin sizdeki etkisine yönelik aileniz, öğretmeniniz ve arkadaşlarınız neler söyledi?

3. Yapılan etkinliklerin okuduğunuzu anlama beceriniz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsun?

4. Yapılan etkinliklerin yazılı anlatım beceriniz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsun?

5. Uygulamaların bu şekilde yürütülmesinin sizde okuma, yazma ve derse katılma isteği üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorsun?

Ek. 36: Öğretmen Görüşme Formu

Değerli meslektaşım;

Sınıfınızdan aldığım öğrencilerle yaklaşık iki ay boyunca okuduğunu anlama becerilerini (veya yazılı anlatım becerilerini) geliştirici etkinliklerle bir uygulama süreci yaşadık. Bu süreç içerisinde bana her türlü yardımı gösterdiniz. Bundan dolayı size teşekkür ediyorum. Burada yazacağınız düşünceleriniz **araştırmanın raporlaştırılması aşamasında; isminiz, sınıfınız ve kişisel bilgileriniz kodlanarak verileceğinden** cevaplarınızda samimi davranmanız araştırmanın amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir. Bana zamanınızı ayırarak araştırmama katkı yaptığınız için size sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araş. Gör. İbrahim Coşkun
G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

SORULAR

Adı Soyadı:Meslekte Kaçınıcı Yılı:.....Kaç yıldır bu sınıfı okutuyorsunuz:.....

Mezun Olduğu Fakülte/Bölüm.:

.....

1. Uygulama sürecinde öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarındaki değişikliklere ilişkin görüş, gözlem ve düşüncelerinizi anlatınız.
2. Uygulama sürecinde öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerilerindeki değişikliklere ilişkin görüş, gözlem ve düşüncelerinizi anlatınız.
3. Uygulama sürecinde öğrencilerinizin yazılı anlatım becerilerindeki değişikliklere ilişkin görüş, gözlem ve düşüncelerinizi anlatınız.
4. Yapılan uygulamaların öğrencilerin kişisel gelişim, sosyalleşme ve iletişim becerilerindeki değişikliklere ilişkin görüş, gözlem ve düşüncelerinizi anlatınız.
5. Bunların dışında; uygulama süreci ve öğrenciler hakkında ekleyebileceğiniz özel durumlara ilişkin görüş, gözlem ve düşüncelerinizi anlatınız.